

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثامن العدد 26 يوليو 2002

الأبحاث :

هيئة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

العدد السادس والعشرون
(يوليو ٢٠٠٢)

تصدر عن
المركز العربى للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمى مع :
- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات بإسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د ٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات الصفحات

مستقبل
التربية
العربية

المجلد الثامن | العدد (٢٦) يوليو ٢٠٠٢

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

إن التفكـير العلمـى والإبداعـى إنما يزدهر فى ظل الثقافات المنفتحة على غـيرها ، وينطفـئ مع العزلة الثقافية ، والتقوقع ، وصناعة المستقبل نتاج طبيعى للتفكـير المـبدع الخـلاق ، ولذا كانت الدراسة الأولى فى هذا العدد من " مستقبل التربـية العربـية " عن " أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية " ، وهى دراسة تاريخية للمجتمع العباسى فى عهد السلاجقة ، باعتبار هذا النموذج من أفضـل صـور الـتفاعل الثقافى ، حيث امتد تأثيره لشتى جوانب الثقافة من لغة ومعتقدات وفكر وغير ذلك مما يشكل التربية .

وكانت الدراسة الثانية عن " الخصائص التى ينبغى أن يتمتع بها عضو هيئة الـتدريس بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بدولة الكويت " ، وتهدف هـذه الدراسـة إلـى الكشف عن أولويات الخصائص العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفـية ، والشخصـية والانفعالـية والاجتماعـية عند أعضاء هيئة التدريس ، وعلاقـتها بـرفع مسـتوى التحصـيل الدراسى للطلاب ، وتحديد معايير القبول للمتقدمين لمهنة التدريس الجامعى ، وتصميم وإعداد برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

ثـم تأتى الدراسة الثالثة عن " أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية " ، وهى دراسة ميدانية تهدف إلى رصد واقع أساليب تقويم الأداء المستخدمة لهذه الفئة ، وكيف السبيل نحو تطوير تقويم أداء المشرفين على الأنشطة

الاجتماعية فى هذه المرحلة التعليمية الخطيرة لما لذلك من مردود كبير على التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة .

أما الدراسة الرابعة فهى عن " إدارة المعرفة ودورها فى دعم المهمات التنموية للمنظمات " ، وإدارة المعرفة فى ظل نظام العولمة من أهم المتطلبات لتحقيق أهداف التطور والنمو ، والمنافسة من خلال زيادة الاستثمار للطاقة البشرية العاملة لتحقيق فاعلية العمل . كما تنطلق الدراسة لوضع السبل والخطوات الكفيلة لتطبيق نظام إدارة المعرفة فى المنظمات المختلفة .

أما الدراسة الخامسة فهى تتناول من منظور نقدى تحليل للخلفية التاريخية والثقافية والفنية لواحد من أهم مشاريع التعليم الحديث فى مصر ، وهو مشروع مبارك – كول للتعليم الفنى ، ويعرض الباحث آفاق تنمية هذا المشروع وتطويره .

أما ملف العدد فهو يعالج قضية من أخطر القضايا ، وهى قضية " التعليم والسياسة " ، ويناقش الملف فى هذا الإطار موضوعين فى غاية الأهمية والخطورة المجتمعية ، أولهما عن " دور التعليم فى تغييب الوعى السياسى " ، وثانيهما عن "التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة فى مصر " . وقد قدم الملف الأستاذ الدكتور / محمود قمبر بمجموعة من التساؤلات التى تكشف عن مدى ما تحتاجه قضية التعليم والسياسة من دراسات ، وعن كثرة المتغيرات الفاعلة فى هذه القضية، وارتباطها بالمجتمع واستراتيجياته العامة ككل .

ويقدم العدد " التعليم للجميع " قضية للمناقشة ، باعتباره ضرورة لا مفر منها للمجتمعات التى تبغى التقدم والمشاركة فى تفاعلات المجتمع العالمى المعاصر .

وفى " موسوعة التربية والمستقبل " يستمر رئيس التحرير فى عرض أحدث التقنيات المستخدمة فى الدراسات المستقبلية ، حيث يعرض لواحدة من أهم وأحدث هـذه التقنـيات وهى " مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها فى تحسين التنبؤات المستقبلية " . وتأتى هذه التقنية فى مقدمة الأدوات الفاعلة للمستقبليين وللمخططين لمسـاعدتهم علـى الفحص المنظم للعلاقات المتبادلة ، وتخطيط التغير ، وتحسين التنـبؤات الناتجة من تقنيات أخرى ولا سيما " تقنية دلفاى " ، كما تعين على توقع الإبداعات والمخترعات التكنولوجية والإنسانية .

وتأتى بعد ذلك بقية الأبواب المعتادة للمجلة ، حيث يتم عرض للكتب الحديثة ومتابعة لحركة التربية العربية .

ولعـل هذا العدد يمثل إضافة لها قيمتها فى المسيرة التنويرية للمجلة من أجل مـزيد مـن الفحص الدقيق والمعالجة العلمية المنظمة لقضايا التعليم والتربية من منظور مستقبلى تنموى واسع .

رئيس التحرير



- أثـــر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية : دراسة تاريخية للمجتمع العباسى فى عصر السلاجقة.

د . فاطمة جمعة

- الخصاص التى ينبغى أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عيـــنة مـــن طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بدولة الكويت .

د.فوزية يوسف العبد الغفور

- أســـاليب تقويـــم أداء مشـــرفى الأنشـــطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية دراسة ميدانية .

د . عصام توفيق قمر

- إدارة المعرفة ودورها فى دعم المهارات التنموية للمنظمات .

أ .ساهرة غسان الملاك

د. أحمد صالح الأثرى

- دراسة نقدية لمشروع مبارك – كول فى مجال التعليم الفنى فى مصر .

د . أسامة ماهر حسين محمد

أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية
دراسة تاريخية للمجتمع العباسى فى عهد السلاجقة



إعداد : د .فاطمة جمعة (*)

يحتل التفاعل الثقافي مكانة هامة في المجتمعات الإنسانية ، ذلك لأن المجتمع يجد لدي الآخرين الكثير أو القليل مما لا يوجد لديه ، فيضيف هذا لذاك ، ويتسع المحتوي الثقافي ويتجدد ويتطور ، فيتعدى المجتمع حدود ثقافته التقليدية ، ويدخل طورا من التحديث والابتكار لا يتوفر مع العزلة الثقافية.

وتتأثر التربية بعامة ، والتعليم بخاصة بهذا التفاعل الثقافي ، حيث يرتبط النظام التربوي بخصائص وسمات ثقافته ، فحين تتفاعل تلك الثقافة مع غيرها تطرأ متغيرات جديدة ، يدور داخلها الأفراد والمجتمع ، فتتغير التربية شكلا ومضمونا ، وبخاصة أن التفاعل يتم بصورة أقوي وأعمق من الاحتكاك الثقافي الذي يتسم بالتأني والتأثير التدريجي .

والتفاعل الثقافي عملية حضارية ، لها مقومات نظرية من جانب ، وممارسة عملية وتطبيقية من جانب آخر ، وتتضح هذه الممارسة في المتغيرات التربوية التي توضح مدي تفاعل الشعبين سويا ، وتستعمل للدلالة علي تغير المجتمع ، وتغير مجموع عناصر الحياة ومظاهرها.

ويزخر الفكر الإنساني قديما وحديثا بدراسات عديدة عن التفاعل وأهميته، فظهر علم يسمي " تاريخ الأفكار " " IDEAS " علي يد مؤرخ الثقافة الأمريكي " أرثر لا فجوي " " ARTHUR LOVEJOY " واهتم علماء التربية والاجتماع بهذا العلم ، فتطور تطورا كبيرا حتى أصبح يسمي علم " تاريخ العقليات البشرية " " MENTALITIES " والذي يهتم بدراسة أثر التفاعل الثقافي والفكري على واقع وحياة الأفراد ، ونظام تربيتهم [1] .

ويري جمهور العلماء والدارسين في هذا المجال ، ضرورة توافر حد أدني من التفاعل بين الثقافات أيا كان نوعها ، حيث يحافظ علي استمرار كل منها ، وبخاصة أن كل ثقافة تنفرد

(*) مدرس اصول التربية . جامعة عين شمس . كليه التربية النوعية .

بسمات خاصة لا تتوافر لغيرها ، فهذه ثقافة روحية ، وتلك عقلية ، وهذه ثقافة تقدمية ، وغيرها رجعية .

ويتوقف التطور التربوي والعلمي بقدر كبير علي هذا التفاعل ، حيث تخرج الثقافة في ظل التغير من مجرد نشاطات عقلية ، وإنتاج ذهني مغلق ، إلي عناصر ملموسة ، أهمها المتغيرات التربوية ، والتي تحتاج في دراستها لبحث طبيعة كلا الثقافتين ، ومجموع النشاطات الإنسانية فيهما (٢) .

لا بد إذا في أن تأخذ كل ثقافة من غيرها ، حيث تقدمان الدعم والمساندة لبعضهما ، كما ينقلان الحداثة التي تؤدي للنهضة ، مع ضرورة ألا يكون التفاعل في القشرة الخارجية فقط ، وإنما في الكثير من العناصر الثقافية ، وبخاصة في التعليم والتربية .

ويري العلماء أن حاضر أي ثقافة متخلفة ما هو إلا نتاج ماض عاني من العزلة والتقوقع الثقافي ، وسيطرة خوف غير واقعي من توسيع دائرة الاتصال ، علما بأنه من الممكن التحكم في مردود التفاعل الثقافي تبعا لقوة تركيزه ومداه الزمني .

وقد أخذ التفاعل الثقافي أشكالا مختلفة عبر تطوره ، وشهد التاريخ الإنساني حالات عديدة تفاعلت فيها ثقافتان وتداخلتا ، وتنتمي كل منهما لأمة مستقلة ، وكان لتفاعلهما آثار عديدة علي الجوانب المجتمعية ، وتحدد بناء علي هذا التفاعل شكل جديد لكل مجتمع ، وبخاصة في الجوانب التربوية (٣) .

وكان للثقافة العربية – شأنها شأن غيرها – تجارب كثيرة من التفاعل الثقافي ، فقد اختلط العرب بغيرهم من الأمم كالروم والفرس والأتراك ، وتفاوت تأثير هؤلاء في تكوين الثقافة الإسلامية المعروفة الفكر والتكوين ، فقد تقارب العرب مع بعضهم فتفاعلوا سويا ، وتنافروا مع أمم أخرى فتضاءل التأثير الثقافي ، إما لأسباب مذهبية أو عرقية أو سياسية .

لذا اختارت الباحثة أحد النماذج الهامة لتفاعل الثقافة العربية ، وكان ذلك مع الفرس خلال فترة محددة ، وهي فترة حكم السلاجقة ، وهو موضوع الدراسة .

موضوع الدراسة : " التفاعل الثقافي حتمية تربوية وحضارية "

تهتم الدراسة الحالية بموضوع التفاعل الثقافي ، وتأثيره علي المتغيرات التربوية المختلفة، وتتناول حالة خاصة من التفاعل تمت بين الثقافة العربية والفارسية ، فقد امتد التفاعل بينهما عدة

قــرون ، ومــرا بمراحل عديدة ، حيث تكاملت هاتان الثقافتان وأخرجتا ذخائر ما لديهما وأقامتا صرحا إسلاميا أدركه العالم أجمع .

ويعطــي هــذا النموذج أفضل صورة للتفاعل الثقافي ومردوده علي العوامل الاجتماعية والتربوية ، حيث امتد تأثيره لشتى جوانب الثقافة من لغة ومعتقدات ، وفكر ، ومهارات ، وأنساق أخلاقية ، وتقاليد ، وغير ذلك مما يشكل التربية ، ويحدد طابعها .

وتــتطرق الدراســة أيضــا إلــي العوامل التي تدفع لهذا التفاعل ، ولماذا تتقابل ثقافتان وتــتفاعلان فــي حين تتنافر غيرهما ، فقد احتكت الثقافة العربية بالعديد من الثقافات الأخرى ، ولكــنها لــم تتفاعل معها ، مثل الثقافة التركية التي اختلط العرب معها ، وأخذوا بعض محاسنها ومثالبها ، ولكنهم انصرفوا عنها ، ونظروا للأتراك علي أنهم قوم أقرب للبداوة ، وكانوا يطلقون عليهم " أعراب العجم " [٤] .

هــذا عكس الثقافة الفارسية التي تمثلت داخل الثقافة العربية وخارجها في الواقع المحيط ، دخــلا سويا في صراع يعتدلان حينا ، ويتنافران حينا آخر إلي أن اندمجا ، وظهرت النتائج علي حياة الأفراد ، حيث نهلوا من كلتيهما ، وأخذوا أفضل مكوناتهما ، وكنوزهما الفكرية .

واخــتارت الباحثة فترة حكم السلاجقة لأسباب عديدة – سوف نتناولها فيما بعد – وأهمها أن تلــك الفترة كانت مرحلة تفاعل غير مسبوقة بين هاتين الثقافتين ، فقد انتمي السلاجقة عرقيا للقــبائل التركــية ، إلا أنهــم اندمجوا في الثقافة الفارسية لكونها الثقافة الحية ، حاملة الحضارة والمدنــية آنــذاك ، ثم أقبلوا بعد دخولهم بغداد علي الثقافة العربية ينهلون منها لكونها لغة الدين وعلومــه ، وهكــذا تولــدت تلك الآفاق الثقافية الجديدة ، والتي أعطت أزهي عصور الحضارة الإسلامية .

وتحــدد الدراسة أيضا المتغيرات التربوية التي تأثرت بهذا التفاعل الثقافي ، ويتوافر هذا الهــدف فــي فــترة حكــم الســلاجقة ، فقد حافظت كلتا الثقافتين – مع تفاعلهما – علي كيانهما ومقوماتهمــا ، فلــم يذوبــا في بعضهما ، بل أخذا من بعضهما كل ما يمكن مع الاحتفاظ بالذات والكيان والتراث .

وعلي هذا يمكننا أن نوضح الحدود الموضوعية للدراسة في عدة تساؤلات هي :

ما المقصود بالتفاعل الثقافي ؟ وما الاختلاف بينه وبين الاحتكاك والغزو الثقافي ؟

- ما تأثير التفاعل الثقافي علي حركة العلم والتعلم في المجتمع ؟
- ما علاقة التفاعل الثقافي بنوعية النشاط العقلي والفكري ؟
- ما تأثير التفاعل الثقافي علي مجال الفنون ؟
- ما علاقة التفاعل الثقافي بانتقال القيم والعادات والاتجاهات ؟

أهمية الدراسة " التفاعل الثقافي ظاهرة قديمة وعلم حديث "

تحتل دراسات التفاعل الثقافي أهمية بالغة في مجال التربية وعلم الاجتماع ، فقد ظهر علم " الاجتماع الثقافي " وتبلور خلال القرن العشرين حين عاش العالم حالة من انهيار الحواجز الثقافية بين الشعوب ، وباتت العزلة شيئا مستحيلا ، في ظل وسائل الاتصال التي هيمنت علي العالم بأسره .

ولا ترجع هذه الظاهرة للعصر الحالي ، بل عايشتها العديد من الأمم – مع اختلاف الشكل والأسلوب – وأدركت من التجربة أن الانفتاح والتواصل ضرورة حتمية ، حتى لا تنغلق الأمة علي ذاتها ، تجتر الماضي والتاريخ ، تمجد نفسها وتستهين بغيرها ، لذا تحتاج أي أمة لما يسمي التنوع الثقافي أي " CULTURAL DIVERITY " وإلا وجدت نفسها في اتجاه عكس الاتجاه العالمي .

وأثبتت الدراسات في هذا المجال أن الثقافات شأنها شأن الأعراق بعيدة تماما عن النقاء، حيث تأخذ عناصر عدة من ثقافات أخرى ، ولا يتوقف الأمر عند النقل ، ولكن تصبغ هذه العناصر بصبغتها ، وتضعها في قالب جديد ، فتشكل العوامل الهامة لعملية التطور (٥) .

وأصبح من المؤكد العلاقة الوثيقة بين هذا التفاعل الثقافي والمتغيرات التربوية ، حيث يؤدى للتنور ، تنور عام ، وتنور خاص بالأفراد ، لذا نجد التفكير العلمي والإبداعي يزدهر في ظل الثقافات المنفتحة علي غيرها ، وينطفئ مع العزلة الثقافية (٦) .

كما يؤثر عدم التفاعل الثقافي أيضا علي التربية والتعليم ، حيث يفتقر المجتمع للعديد من عوامل التقدم ، فتتسم التربية بالنمطية ، ومقاومة روح العلم ، وشيئا فشيئا تتحول الثقافة الحية التي يكمن داخلها تيار التقدم ، إلي ثقافة خاملة كامنة علي هامش الحياة ، وقلما تؤمن الابتكار في التعليم ، أو تساند العقول المفكرة (٧) .

ولهــذا اخـــتارت الباحـــثة موضوع الدراسة الحالي ، حيث اتفق العلماء علي أن التفاعل الثقافـــي كـــان وراء الحضارة الإسلامية الزاهرة ، فقد قربت المسافات بين الشعوب ، وبخاصة العـــرب والفـــرس ، وأكملـــت كل ثقافة الأخرى ، وأخذتا من بعضهما طابعا جديدا من التربية والتعلـــيم ، طابعـــا يحمل سر الحياة المبدعة المتطورة ، والتي جعلت من العقل ينبوع المعرفة ، ومن التفكير العلمي نمطا سائدا آنذاك .

وتوضـــح هـــذه الدراسة صورة نادرة للتفاعل الإيجابي ، فقد امتلكت كلا الثقافتين أصولا وجـــذورا بعيدة المدى زمنيا واجتماعيا ، لذا لم تذب إحداهما في الأخرى ، وكانتا قادرتين عني عملية الاستيعاب دون أن تصل لمرحلة " العدمية الثقافية " حيث تسيطر إحدى الثقافتين ، وتصادر تاريخ وجذور الثقافة الأخرى (٨) .

ويري " بديع جمعة " أن التجربة العربية الفارسية غنية بالكثير من مظاهر ووسائل ونتائج هذا التفاعل ، فقد امتازت بالتزاوج الفكري والعلمي والقيمي ، ولا يحدث هذا إلا في ظل التقارب بيـــن الشعوب . هذا غير توافر مئات المصادر التي أرخت لتلك الفترة ، مما يضع أمام الباحثين كنزا من المعلومات التي قد لا تتوافر لأي فترة أخري (٩) .

وبهـــذا فقد تضيف الدراسة الحالية لبنة جديدة للكم الهائل من الدراسات التي تناولت تاريخ الدولة العباسية ، وعلاقتها بالفرس ، حيث تلخص تجربة هاتين الثقافتين ، وكيف امتزجتا سويا ، مع وعيهما التام بالذات الاجتماعية والقومية ، فقد اختلطت الدماء ، وامتزجت الثقافتان ، ولكن لم تمح إحداهما الأخرى ، بل حافظتا علي العناصر الأصيلة في كل منهما .

حـــدود الدراســـة :

أ – الحدود البشرية : " التعريف بالسلاجقة "

رأت الباحـــثة أن تخصص جزءا للتعريف " بالسلاجقة " حتي تلقي الضوء علي نشأة هذه الدولة ، وأصلها العرقي ، ومكان وفترة وجودها ، وغير ذلك من العوامل التي أثرت في تكوين الثقافة الأصلية ، التي تفاعلت بعد ذلك مع الثقافة العربية كما سيتضح من خلال الدراسة .

منذ ضعفت الدولة العباسية في نهاية حكم المتوكل " ٢٣٢– ٢٤٧ هـــ " " ٨٤٧ – ٨٦١ م " اســـتقلت العديـــد من الدويلات عن النفوذ العباسي ، وتمركزت هذه الدول في منطقة خراسان وايـــران ، فتقوم دولة وتسقط أخري ، وكان أهمها دولة " آلبويه " " والسمانيون " " والغزنويون " والدولة الزيارية في جرجان وطبرستان ( ) .

والسلاجقة أحد شعوب هذه الدول ، وينتسبون إلي قبائل " الغز " التركية ، وحدها زعيمها "سلجوق بن تقاق " ودفعتها ظروف سياسة واقتصادية للانتقال غربا نحو نهر " جيحون " أي إلي إقليم ما وراء النهر ، فاستقروا في مدينتي " جند " " وبخاري " واعتنقوا الإسلام علي المذهب السني ، وقضوا فترات طويلة في تلك الأراضي الفارسية الثقافة ، لذا تأثروا بها جملة وتفصيلا، وأصبحوا فرسا لغة وملبسا ، وتنظيم حياة ، فقد كانت الفارسية ثقافة العلم والحضارة آنذاك (١١) .

عبر السلاجقة بعد ذلك النهر إلي إقليم " خراسان " ، وبدأت الحروب بينهم وبين الدولة الغزنوية والسامانية والزيارية ، وهزموا هذه الدول جميعا ، وأعلنوا قيام دولتهم عام " ٤٢٩ هـ" " ١٠٣٧ م " وامتد نفوذهم ، وسيطروا علي معظم مدن إقليم خراسان ، وسائر المشرق الإسلامي ، بدءا من مرو ، ونيسابور ، وبست ، وهراة ، وأذربيجان ، وهمذان ، وبلخ ، وغزنه وكابل ، وسجستان ، وجرجان ، وطبرستان ، واتخذوا من " الرى " عاصمة لهم يقيم بها المؤسس الحقيقي " طغرل بك بن سلجوق " كبير بيت السلاجقة ، وتسمي بالسلطان (١٢) .

وبذلك أصبحت دولة السلاجقة أكبر دولة إسلامية في إيران ، ولم يبق أمامها سوي إكساب الدولة الصفة الشرعية ، فأرسلوا للخليفة العباسي، يبدون الخضوع والطاعة ، والرغبة في الجهاد عن الدين الإسلامي ، فاعترف بهم الخليفة العباسي " القائم بأمر الله " ٤٣٢هـ (١٠٤٠م) (١٣) .

أراد السلاجقة بعد ذلك دخول العراق وكانت سياسيا تحت حكم " آل بويه " الشيعة ، ودينيا تحت لواء الخليفة العباسي ، وامتنع السلاجقة عن دخول العراق احتراما للخليفة ، إلي أن أرسل إليهم يطلب مساعدتهم ضد البويهيين الذين أفرطوا في إهانة المذهب السني ، فسار السلاجقة بقيادة " طغرل بك ، ودخلوا بغداد ٤٣٤ هـ " ١٠٤٢ م " (١٤) .

بدأ " طغرل بك " تنظيم الدولة ، فقسمها إلي أقاليم يحكم كل منها حاكم يسمي " شاه " أو ملك ، ولكل شاه جيشه ، وحرسه ، ووزيره ، وينتمي الحكام جميعا للبيت السلجوقي ، ويرأسهم من المشرق إلي المغرب الحاكم الكبير ، ويطلق عليه السلطان أو " شاهنشاه " وكان " طغرل بك" أول سلاطينهم ، ولقبه الخليفة العباسي باسم " ركن الدولة " (١٥) .

استقرت الأمور بعد ذلك للدولة السلجوقية ، وأصبحوا حماة المذهب السني ، واتسع نفوذهم حتى امتد من بحيرة خوارزم شمالا إلي اليمن جنوبا ، ومن حدود الصين شرقا إلي البحر المتوسط ، وهزموا البيزنطيين ، واستولوا علي القسطنطينية ، ودفع لهم إمبراطورها الجزية .

ويذكـر الـتاريـخ أن الوريـر السلجوقي " نظام الملك " كان يدفع للعمال علي نهر " جيحون " أجورهـم بصـكوك مالـية ، مستحقة الدفع في مدينة أنطاكية ، حتى يدركوا مدي اتساع دولتهم وقوتها (١٦) .

اتسـمت دولـة السـلاجقة تحت قيادة " طغرل بك " بالقوة والترابط ، وسميت بالسلاجقة الكـبري أو العظمي ، واستمرت من ٤٢٩ هـ (١٠٣٧ م) حتى عام ٥٢٢ هـ (١١٥٦ م) وسـلاطينها " طغـر لـبك " " ألب أرسلان " " ملكشاه " " ناصر الدين محمود " " بركيا روق " "ملكشاه الـثاني " " غياث الدين محمد " ثم السلطان " سنجر " آخر السلاطين العظام ، وكان لهذه الدولة السلطان علي إيران والعراق وبغداد والخليفة العباسي (١٧) .

كـان تقسـيم الأقالـيم بين أبناء البيت السلجوقي سببا في تقسيم الدولة وتفكك روابطها ، فانقسـمت إلي خمسة أفرع ، استقل كل منها بنفسه ، وأهمها " السلاجقة العظمي " – سابقة الذكر – ثم سلاجقة كرمان ، سلاجقة سوريا ، سلاجقة الروم ، سلاجقة العراق ، وينتمي الحكام جميعا لسلجوق الجد ، وتربطهم أبناء عمومة (١٨) .

بدأ الخلاف والانقسام يدب بين حكام السلاجقة ، منذ اغتيال الوزير " نظام الملك " ثم وفاة السلطان " ملكشاه " بعده بعدة أيام ، حيث استقل كل حاكم بالولاية التي تحت يده ، واشتعلت الفتن والمعـارك، وحاول سلاطين السلاجقة العظمي وأهمهم "سـنجر" لم شمل الدولة والقضاء علي الخلافـات، ولكـن سـنجر توفـي عام ٥٢٢ هـ "١١٥٦ م" وبموته بدأت الدولة في الانهـيار والانحدار (١٩) .

كان أفول نجم السلاجقة ، وتقسيم دولتهم بين " الأتابكة " والخوارزميين " سببا في ضعف الدولة الإسلامية ، وطمع الطامعين فيها ، وأهمهم الإسماعيلية ، والصليبيون الذين بدأوا بالهجوم علي المسلمين منذ القرن الخامس الهجري ، الحادي عشر ميلادي ، وأقامـوا ولايـة صليبـية في " الرها " ومهد ضعف السلاجقة الطريق أمام المغول لاجتياح إقليم ما وراء النهر ، والقضاء علي الخوارزميين ، ثم القضاء علي الدولة العباسية ذاتها (٢٠) .

وهكـذا كـان السلاجقة – كما أجمع المؤرخون – أقوي الدول الإسلامية ، وكانت حامية الديـن الإسلامي ، والمذهب السني ، وشهد العالم الإسلامي تحت حكمهم فترة ازدهار – سوف نتناولها بالتفصيل – أدت إلي حالة من الاستقرار الثقافي والعلمي والاجتماعي .

الحدود الزمنية للدراسة :

تتناول الدراسة الحالية دولة السلاجقة العظام والتي استمرت حوالي قرن ونصف القرن ، بينما امتدت الدولة السلجوقية بفروعها الخمسة حوالي ثلاثة قرون من الزمان ، بدءا من قيام الدولة علي يد " طغرل بك " ٤٢٩ هـ ، حتي سقوط سلاجقة الروم ، الذين استمروا لفترة طويلة حتى عاصروا الملك " الظاهر بيبرس " في مصر ، وسقطت حوالي ٧٠٠ هـ (٢١) .

ويتحدد زمن البحث تاريخيا مع اعتراف الخليفة العباسي بقيام الدولة ٤٣٢ هـ (١٠٤٠م) وينتهي بانتهاء دولة السلاجقة العظام ، سلاجقة العراق ، وإيران ، وكان ذلك بموت السلطان " سنجر " عام ٥٢٢ هـ (١١٥٦م) ، وارتبطت هذه الدولة بتاريخ الدولة العباسية ، حيث سيطروا علي بغداد ، وكان لهم السلطان علي العباسيين ، وعاصروا تسعة من الخلفاء العباسيين ، هم ، القائم ، والمقتدي ، والمستظهر ، والمسترشد ، والراشد ، والمقتفي ، والمستنجد ، والمستضيء (٢٢) .

الحدود المكانية للدراسة :

تتناول الدراسة الحالية جزءا من المجتمع الإسلامي آنذاك ، وهي المناطق التي اشترك في حكمها العباسيون مع السلاجقة العظام ، سلاجقة العراق وإيران ، ففي نطاق هذه البقعة الواسعة من الأرض تفاعل المكان مع الثقافة ، مع طبيعة الشعبين ، وتشكلت ثقافة جديدة ، انعكست علي العديد من المتغيرات التربوية والاجتماعية .

وتتسم الحدود المكانية لهذه الدراسة بالاتساع ، حيث تبدأ من منطقة خراسان والري ، وإيران ، والأهواز ، والعراق وبغداد ، وتضم بذلك منطقة المشرق الإسلامي ، من نهر جيحون شرقا حتى دجلة والفرات غربا .

ومن المهم بمكان أن نوضح أهمية إقليم المشرق الإسلامي للدولة العباسية آنذاك ، فهو مصدر هام للموارد الاقتصادية ، كما أمد المسلمين بأفاضل الفقهاء والعلماء والمحدثين ، هذا غير مكانة أهله كحماة للدولة العباسية منذ نشأتها ، وتميزهم بالغيرة الدينية ، وحب الجهاد في سبيل الله ، ثم احتل بعد ذلك مكانة هامة في النهضة العلمية والفكرية .

- **لماذا السلاجقة ؟ " فترة حكمهم فترة تفاعل رسمية وشعبية "**

تميزت فترة حكم السلاجقة بتفاعل المؤثرات الرسمية متمثلة في الحكام ، والشعبية متمثلة في الثقافتين والشعبين ، فقد اتبع السلاجقة المذهب السني ، وتشددوا له، وكان ذلك

عـاملاً مساعداً للتوافق والتفاعل الثقافي ، الذي ظهر في مختلف جوانب الثقافـة ، وليس مجال الحكم فقط .

وانفـرد السلاجقة – دون غيرهم من الدول المستقلة – بهذا التفاعل ، فقد سبقهم في حكم بغـداد دولـة " آل بويـة " وكانت دولة شيعية متشددة تعيش في مجتمع معظمه سني ، وعاصر حكمهـم مـن الاضـطهاد والخلافات ما هبط بالعرب لقدر متدن ، فعسفوا بأهل السنة ، ونهبوا أموالهـم ، وتدنـت مكانة الخليفة ، وقيمته ، حتى لم يعد لـه سوي الاسم فقط ، وخسرت الدولة الإسلامية معهم أضعاف ما استفادت منهم (٢٣) . أما السلاجقة فقد كانوا علي النقيض من ذلك، فقـط ارتـبطوا بـرباط الدين والمذهب مع أهل السنة ، ووضعوا الخليفة في مكانته المناسبة ، وحملـوا للعرب ثقافة الفرس ، بما فيها من مظاهر حديثة ، وكانت ثقافة غالبة آنذاك ، فأخذ بها الكثيرون من منطلق أنها ضرورة للمدنية ، فساعد هذان العاملان علي التواصل والتقارب .

وفـي ظـل حكمهـم تداخلت الدوافع الدينية مع الثقافية ، حيث وحدوا الدولة الإسلامية ، وحـاربوا المذاهـب التي تسيء للدين ، وأعادوا للخليفة هيبته ، وعبروا عن ولائهم وخضوعهم للخلفـاء بشتى الوسائل ، كالهدايا والأموال ، ومظاهر التقرب ، على الرغم من علمهم التام بأنهم الحكـام الفعليون للبلاد ، وقيل إن السلطان " محمود بن محمد بن ملكشاه " دخل بغداد وهو علي حـرب مـع الخلـيفة " المسترشد " ، وأشار عليه البعض بحرق بغداد ، فرفض ذلك ، وقال لا تساوي الدنيا بما فيها فعل هذا ، وتصالح مع الخليفة وكرمه وبجله (٢٤) .

وإذا كانت المصاهرة أحد وسائل التقارب الثقافي ، فقد توفر هذا العامل بصورة كبيرة بين الثقافتيـن ، فبجانب الإقبال الشديد من العرب علي زواج الفارسيات ، توطدت العلاقة بين البيتين الحاكميـن ، ففـي عهـد الخليفة " القائم بأمر الله " تزوج ولي العهد " المقتدي " من ابنة " ألب أرسلان " شقيق السلطان " طغرل بـك " وتزوج الخليفـة " المستـظهر " من ابـنة السلـطان " ملكشاه " ، وكذلك تزوج المقتفي من ابنة السلطان " محمد بن ملكشاه " (٢٥) .

وطمـع " طغـرل بـك " في مصاهرة بيت الخليفة ، فطلب ابنة الخليفة لنفسه ، فرفض الخلـيفة ، وكان شديد الممانعة في ذلك ، إلا أنه وافق بعدما جاءت رسائل يحملها الوزير " أبو منصور الكندرى " تحمل قدرا من التهديد ، وابدي " طغرل بك " من مظاهر الفرح والبهجة بهذا الشـرف الكبـير ما لا يمكن وصفه ، وأجمع المؤرخون علي أنه أفرط بشدة في تقدير مهرها ، ودفع لها من الأموال والخدم والهدايا ما يليق بابنة خليفة المسلمين (٢٦) .

كمـا اتسمت تلك الفترة أيضا بسمات ساعدت علي التفاعل الثقافي ، ذلك لأن معظم ملوك السـلاجقة تقـاربوا مـع الشعب بجميع طوائفه ، وعاش الناس في ظلهم فترة من الازدهار غير مسبـوقة ، فقد اتسم الحكام بالخلق الحميد ، والكرم والتسامح مع الرعية ، وكانوا ليني العريكة ، يعفـون عند المقدرة ، يحجمون عن العقاب الشديد مع قوتهم العسكرية ، قليلي الطمع في أموال الـرعايا ، يساعدون المحتاج والفقير ، فساد العدل والهدوء ، وازدهر المجتمع الإسلامي بعامة ، هذا غير اهتمامهم بحال الرعية ، من تجار وفلاحين ، وبخاصة في وزارة " نظام الملك " والتي امـتدت ثلاثيـن عاما ، كانت فترة يمن وبركات ، حيث مهدت الطرق ، وشقت الترع ، وأقيمت القناطر والمرابط ، وحفرت الآبار ، وعمرت المساجد ، وظهر كل ذلك جليا واضحا علي الشعب ونمط حياته ، وبصورة استرعت انتباه جميع المؤرخين (٢٧) .

وهكـذا توفـرت فـي فترة الدراسة عدة عوامل دفعت الشعبين للتفاعل سويا ، وأخرجت مـزيجا ثقافيا إسلاميا باقيا حتى اليوم ، عوامل لم تتوفر لغيرهم من الدويلات التي دفعت العرب للتنافر معهم ، وذم فترات حكمهم بكل ما أمكنهم من شعر ونثر .

تعريف المصطلحات :

نقـف في هذه الدراسة أمام مصطلح واحد هو " التفاعل الثقافي " ولن نتطرق لغيره ، أما مصـطلح ، " ثقافة " " CULTURE " فقد أخذ الكثير من اهتمام العلماء في شتي المجالات ، حتى حصروا ما يزيد علي مائة وستين تعريفا لكلمة ثقافة تبعا لمجال التخصص (٢٨) مما يشير لكـم الدراسات الكبيرة التي قامت حول هذا المعني منذ ظهر لأول مرة علي يد العالم الإنجليزي "إدوارد تـايلور " " TYLOR " فـي كـتابه **الثقافة البدائية** "PRIMITIVE CULTURE " عام ١٨٨١م (٢٩) .

والجديـد هـنا هـو تعريف " التفاعل الثقافي " والذي يتداخل مع غيره من المصطلحات كالامتزاج الثقافي أو الغزو أو الاحتكاك ، ولكنها مفاهيم متقاربة تلتقي في بعض النقاط ، إلا أنها تختلف عن بعضها حين نراها بعين المتخصص .

ولا نجـد في المعاجم العربية فروقا واضحة بين المصطلحات السابقة ، فترد بمعني واحد هو أن يؤثر شيء في شيء آخر ، أو ثقافة في أخرى فتختلط العناصر ببعضها البعض (٣٠) ولكن للتربويين وعلماء الاجتماع رؤية أخري ، حيث يرون في المصطلحات الثلاثة صورة من صور

الاقتباس ، فتأخذ ثقافة عناصر متعددة من ثقافة أخري ، وقد تختلف كم ونوعية هذا الاقتباس تبعا للظروف ، ولكنه قائم في جميع الحالات (٣١) .

والتفاعل أو الالتقاء الثقافي "CULTURAL CONVEREGENCE " يعني تبادل عناصر ثقافية متشابهة في ثقافتين مختلفتين ، إما عن طريق الاحتكاك أو التداخل (٣٢) ، كما يشير التفاعل لهضـــم واستيعاب هذه العناصر الثقافية ، مع احتفاظ كل فئة بسماتها الخاصة ، من لغة ، وغير ذلك ، ولا يتم ذلك إلا في حالات الانسجام والتوافق بين الشعبين (٣٣) .

ويخـــتلف هـــذا عن " الغزو الثقافي " حيث تسيطر ثقافة علي الأخرى ، وتحتوي ثم تذيب العناصر الثقافية ، وبخاصة اللغة والفكر ، ويؤدي ذلك إلي تحول ثقافـــي جـــذري ، أو ما يسمي " CULTURAL- TRANSFER " حيث تفقد الأخيرة الكثير من مقوماتها ومعالمها (٣٤) .

ويخـــتلف التفاعل أيضا عن " الاحتكاك الثقافي " ويعني " CULTURAL CONTACT " الـــذي ينتج عن تلامس ونقاط التقاء قليلة ، تتم بتأن وتدرج ، فتظل معه الثقافتان متباعدتين عن بعضهما البعض .

وعلي هذا يتناسب مصطلح تفاعل ثقافي مع موضوع الدراسة أكثر من غيره ، لأنه يشير لامـــتداد التأثـــير إلي المتغيرات التربوية ، فتأخذ هذه الثقافة من تلك والعكس ، تأثيرات مختلفة ومركـــبة ، تظهر في اللغة والفكر والمعتقدات والفن ، وغير ذلك من العناصر التي تؤثر ضمنيا وعلنيا علي تربية الأفراد وبناء شخصيتهم .

منهـــج الدراســـة :

تتـــناول الدراســـة الحالية فترة تاريخية سابقة ، لذا نستخدم فيها المنهج التاريخي ، أو كما يســـميه بعـــض المتخصصـــين الأسلوب التاريخي في البحث العلمي ، والذي يعتمد أساسا علي المصادر والوثائق المكتوبة (٣٥) .

ولكـــن الدراســـة لا تـــندرج تحـــت دراســـات التاريخ بعامة ، ولكنها دراسة في التاريخ الاجتمـــاعـــي ، وهـــو علم حديث نسبيا ، بدأه المستشرقون ثم أعلام النهضة في مصر ، حيث درســـوا موضوعات إسلامية وتاريخية من منظور اجتماعي (٣٦) ، ونهدف من الدراسة الحالية إلي دراسة ظاهرة اجتماعية في فترة تاريخية محددة ، حتى نستفيد منها في حالات معاصرة ، أي أنها تتناول تلك الظاهرات من جانب التراث ، وربطها بمثيلاتها في العصر الحالي (٣٧) .

لذا لا يتوقف منهج الدراسة علي مجرد الرصد التاريخي ، ولكن لا بد من التحليل والاستنتاج ، وربط الأحداث بالواقع والبيئة حينئذ ، وتعتمد هذه الدراسة بصورة رئيسية علي المصادر الأساسية ذات القيمة التاريخية ، كأن يكون المؤلف قد عاش الأحداث أو عاصر وقت حدوثها .

- **اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة**

لم تتوصل الباحثة لكم كبير من الدراسات العربية يتصل بالدراسة الحالية ، وتدور معظم الدراسات العربية في مجال التأريخ لتلك الفترة ، ولكنها بعيدة عن مجال التربية ، بل عن علم الاجتماع ، لذا اقتصرت الدراسات السابقة علي اثنتين هما :

١ - **شريف بكر عبد الخالق** ، الأوضاع العلمية والتعليمية ، في عهد بني بويه والسلاجقة ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ م

٢ - **عمر عمر عثمان الشبراوى** ، عامة بغداد من ظهور السلاجقة حتي سقوط الخلافة العباسية ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٩١م

وكما نلاحظ أنهما ذات صلة بالدراسة الحالية ، فالأولي في تاريخ التعليم ، والثانية في التاريخ الاجتماعي ، ومع هذا هناك فرق واضح بينهما وبين الدراسة الحالية ، لأن الأخيرة تتناول التفاعل الثقافي ، تعريفه ومساره ، ثم انعكاسه علي المتغيرات التربوية ، وأي المتغيرات أكثر تأثرا من غيرها ، وما مظاهر التغيير ، ولا ينفي ذلك استفادة الدراسة الحالية من الدراستين السابقتين ، منهجا ومتغيرات وطريقة تناول ، فالعلم تراكمي ولا يمكن أن ننفي ذلك .

المتغيرات التربوية

إذا أردنا أن نحدد نتائج التفاعل الثقافي لا بد أن ننفذ إلي عمق المجتمع حيث الإقبال وارتياد وهضم عناصر ثقافية جديدة ، وتتناول الدراسة الحالية المتغيرات التربوية فقط ، حيث يطرأ عليها التغيير عفوا أو بصورة عمدية وتخطيط مسبق .

وكان تفاعل الثقافة العربية والفارسية نمطا فريدا لم يتوفر لغيرهما ، فمن المعتاد أن تتم عملية التفاعل بين ثقافتين مختلفتي القوة ، فتمتص الأقوى علميا وثقافيا الأضعف ، حتى تذوب الأخيرة تدريجيا ، ولم ينطبق هذا علي حالة الدراسة ، فقد أخفقت كل منهما في القضاء علي الأخرى ، إذ كانت إحداهما صاحبة الدين والخلافة ، والأخرى صاحبة التقدم والتفكير العلمي .

لـــذا تركت كل منهما بصمات وتأثيرات في الأخرى ، وإن كان من الإنصاف أن نعترف بقـوة الدفـــع الثقافـــي من الفرس تجاه العرب وليس العكس ، فقد كانوا شعبا ذا حضارة وعلم ، ويتضـــح ذلــك في تغذية العديد من المتغيرات التربوية بصفة خاصة ، فظهرت النتائج بصورة إيجابية ، وأثمرت بوفرة ، وإن لم تتخلص كلية من السلبيات

واســتحدث هــذا الــتفاعل فنونا وعلوما لم تكن موجودة من قبل ، أو طور ما وجد منها بموضوعات وعناصر جديدة تتمشى مع المظاهر الحضارية السائدة آنذاك ، وكان أهمها الجوانب العلمـــية والـــتربوية ، وتختار الباحثة عدة متغيرات تربوية تأثرت بهذا التفاعل الثقافي من حيث طبيعــتها ومجالاتها ، فدخلت منطقة صراع بين الأصيل والدخيل ، ثم استجابت لمطالب التقدم ، واستقرت علي تغيرات ملموسة يمكن أن نرجعها لتفاعل الثقافتين سويا .

أولا : تغذية الاتجاهات العقلية والعلوم الطبيعية

تــبدو أول نــتائج الــتفاعل الثقافي واضحة جلية في تغذية النشاط العقلي ، وتغير طريقة التفــكــير ، فيتغــير الأسلوب الفكري بعامة من تقليدي منغلق إلي الانفتاح والتجريب ، وسيادة الــنمط العلمــي ، بــل يتعدى الأمر ذلك إلي تغير الخصائص الفكرية لإحدى الثقافتين ، وتسود الأنماط التي تتفوق فيها الثقافة الأخرى .

ويقوم التفاعل الثقافي بإحداث تعادل واتزان بين الأنماط الفكرية المختلفة ، فبعض الثقافات تنتهج أسلوبا ينمي الغيبيات تنقصه الدقة والتحديد ، والآخر يقوم علي العلم والبرهان والتجريب ، فــإذا طرأ عليهما مؤثرات خارجية تحررا من السمات المتوارثة ، ويعاد تبلور الفكر وتنظيمه ، فيضفي علي المجتمع التقدم والاستقرار

واتفقــت آراء العلمــاء – بــنظرة موضوعية – علي أن مضمون التفكير وأسلوبه ينتقل بالضرورة من ثقافة لأخرى ، بل يعد هذا الجانب أول الجوانب تأثرا بالتفاعل ، لأن الثقافة ترتبط بالعقل وإنتاجه برباط وثيق (٣٨) وباستمرار التفاعل لمدة طويلة تظهر أنماط عقلية جديدة ، تحمل سمات بديلة عن السمات الأصلية ، وخير دليل علي ذلك ما حدث في عصر النهضة الأوربــية ، حيث فتحت الأبواب بين الثقافات ، واختلطت الاتجاهات الإنسانية بالعلمية ، فتكونت آفاق فكرية جديدة ، كانت باكورة عصر التقدم الحالي (٣٩) .

ويترتب علي هذا التفاعل أيضا ظهور مهارات ومعارف وسبل التجربة والخطأ ، وقواعد التفكير المنطقي ، وهذه أمور صحية وضرورية للتطور (٤٠) ، ويستمر هذا التيار عادة في اتجاه

يـنطلق مـن الـثقافة الأكثر تطورا وتقدما نحو الثقافة الأخرى ، حيث ينشد الأفراد الاختراعات والابتكارات لتغيير حياتهم ، فيجدون إلي العلم ويسعون له (٤١) .

ويمكننـا أن نجـزم بـأن تجربة العرب والفرس في هذا الشأن كانت من أنجح التجارب وأقـواهـا ، وتتـناولها الدراسة الحالية ليست كعلوم عقلية وطبيعية ورصد للعلماء ، كما فعل عشـرات الباحثين ، ولكن كطريقة تفكير ، واتجاهات غير مسبوقة نحو العلم والتجريب ، والتي تركـت أدلـة فكـرية تمثلـت في حركة علمية نشطة ، وتجسدت في هذا الكم الوفير من العلوم والعلماء .

ومن الضروري أن نوضح طبيعة التفكير في الفترة السابقة لحكم السلاجقة ، أي في القرن الرابع الهجري ، ذلك لأن فترة حكم " آل بويه " كانت – لأسباب عديدة – فترة انتكاس في العقلية الإسـلامية ، فبعد ما ظلت ولادة لقرون سابقة ، سيطر عليها الجمود والرجعية ، ووأد الاجتهاد العقلـي ، والتقي الجميع – ماعدا استثناءات – علي جوهر واحد هو عدم المواجهة مع النشاط الفكري والعقلي .

وكما يقول " أحمد أمين " مع أن القرن الرابع كان فترة ازدهار الأدب والتاريخ والأنساب، والعلوم النقلية بجميع فروعها ، فقد تراجع العلم والتفكير العلمي ، مما أمات العقل ، وجعل اليقظة صعبة ، حيث انصرف الناس عن البحث والتجريب ، واتجهوا نحو الغيبيات والتفكير الخرافي ، والاعتقاد في المنجمين وغير ذلك (٤٢) .

ودخـل العلمـاء مع الفقهاء في دوامة الخلاف بين العقل والنقل ، وألبسوا المعركة لباس الديـن ، وألصقوها به ، وهاجموا علماء العلوم الطبيعية ، وشككوا في إيمان الكثير منهم ، حتى اضطروا لإخفاء أبحاثهم ، وتظاهروا بالرجوع عنها ، فأغلقت معظم سبل التقدم (٤٣) .

وعـاش العـالم الإسـلامي ردحا طويلا يقدس المتصوفة ، ويتبع حركتهم ، وهي حركة مضادة للعقل ، وسيطرت أفكارهم علي عامة الشعب ، حتى أصبحت تخيف السلاطين والأمراء ، فازداد التشتت وبلبلة الأفكار ، مما هبط بالمسلمين الكثير من الدرج الذي صعدوه .

وجـاء الـتفاعل الثقافي تحت حكم السلاجقة ليحول مجري التفكير والبحث العلمي اتجاها آخـر ، فقد ارتبطت معركة العقل بالسياسة ، فكان السلاطين والحكام يناصرون الحرية الفكرية، فحدثت طفرة كبيرة في أنماط التفكير العقلي واتجاهاته .

ومـــا الهجـــوم الـــذي لاقـــاه التنجيم والمنجمون إلا دليل علي تحول التفكير من الغيبيات والخـــرافة إلي البراهين والدلائل ، فقد رفض العلماء التنبؤات القائمة علي حركة النجوم ، ونفوا بصـــفة قاطعة تأثيرها علي حياة الإنسان ، ونأي الكثير منهم عن هذا العلم ، بينما اهتموا بالفلك لأنه يقوم علي الحسابات الدقيقة (٤٤) .

وأخـــذ العـــرب عن الفرس الرغبة في التجريب والمشاهدة والملاحظة ، فازدهرت العلوم الطبيعية من الناحية البحثية والتطبيقية ، البحثية في الدراسات النظرية ، ومقارنتها بعلوم اليونايين والهـــنود وغـــيرهم ، والتطبيقـــية أي الاستفادة من النظـــريات في اخـــتراع الآلات والأجـــهزة والأدوات (٤٥) .

وظهـــرت موضوعات دراسية لم تطرق من قبل مثل علم البحار أو " الجغرافية البحرية " ودراسة ظاهرة المد والجزر ، والزلازل والكسوف ، وتحديد خطوط الطول والعرض ، وحركة المـــياه الجوفـــية والآبـــار ، وغـــير ذلك من النواحي الجغرافية التي اعتمدت لفترة طويلة علي الرحلات والتجارب الشخصية (٤٦) .

وانشغل العلماء بالظواهر الطبيعية والكونية المحيطة بهم ، يتأملون ، ويبحثون ، ويحللون، ويثير اهتمامهم تفسير تلك الظواهر ، لذا اهتموا بالرياضيات والفلك ، يجرون العمليات الحسابية، ويرصدون تلك الظواهر حتى يتوصلوا لتفسيرات منطقية تشبع رغبتهم في البحث والعلم (٤٧) .

وهكذا استفادت الجوانب العقلية من هذا التفاعل ، ودخل علماء المسلمين طورا جديداً من التفكـــير العلمي ، واتبعوا وسائل بحثية جديدة من ملاحظات وقياسات ، ووضعوا للبحث العلمي كـــل قواهـــم المادية والمعنوية والبشرية ، فاستفادت منه أجيال متعاقبة ، بل أمم عديدة إسلامية وغير إسلامية ، وكان من طبائع الأشياء أن يتولد عن هذا النشاط العقلي ازدهار غير مسبوق في مجـــال العلـــوم الطبيعـــية ، يعلمـــه المتخصصون وغيرهم ، وأسهب المؤرخون في رصد هذه التخصصـــات وأشـــهر علمائهـــا ، وأهم المؤلفات ، وكيف ترجمت للغرب واستفادت منها الأمم الأوروبية في بناء نهضتها الحديثة .

ومـــن المؤكـــد أن نهضـــة العلوم الطبيعية آنذاك ترجع بقدر كبير إلي تفاعل العرب مع الفـــرس ، فقد عرف عن العرب لقرون طويلة ميلهم الشديد نحو العلوم النقلية ، واعتبروها وقفا علي العرب ، لذا أسموها " علوم العرب " ولم يرغبوا في غيرها ورأوا العلوم الطبيعية أقل مكانة وأهمـــية ، وأســـموها " علـــوم العجم " (٤٨) في حين يقابل ذلك ما عرف عن الفرس منذ تاريخ

طويـــل الـــتفوق فـــي مجال العلوم الطبيعية ، حتى يذكر وجود مدرسة للطب بفارس منذ عهد " ســـابور الأول " المـــتوفى ٢٧١ هـــ ، وانتشار التخصص في تلك العلوم العقلية ، لذا أطلق علي الثقافة الفارسية آنذاك ثقافة العلم والحضارة (٤٩) .

وانتقل هذا الاهتمام علي نطاق واسع إلي المجتمع الإسلامي ، وزاد التخصص في العلوم الطبيعـــية ، وتطـــور الاتجاه العلمي ، وأخذ شكلا جديدا ، وبدأوا يحللون ويدرسون ، ويجرون التجارب ، واتبعوا طرق بحثية قادتهم لنظريات وحقائق لم تكن موجودة من قبل .

وعرفـــت مياديـــن البحث مجالات علمية جديدة مثل علم الأجسام متناهية الصغر ، وعلم الجيولوجيا ، وربطوا بين بعض العلوم مثل الفلك والرياضيات ، وطوروا " علم الهيئة " ووضعوا له أسسا وقواعد ، وأصبح يبحث في الكواكب ومدي ثباتها أو تحركها ، وفرقوا بينه وبين التنجيم الذي يقوم علي الفكر الخرافي (٥٠) .

ويسر أسلوب الكتابة في تلك العلوم الطبيعية إقبال غير المتخصصين عليها بأعداد كبيرة ، فقد عرضت في أسلوب يجمع بين العلم والأدب ، التعبيرات شيقة أخاذة ، والأسلوب واضح خال مـــن التعقـــيد ، وينـــتقل العـــالم بالقارىء لصميم الموضوع بيسر ودقة وإيجاز ، وبطريقة تمكن المتخصـــص وغـــيره من الفهم والمتابعة . وسوف تتناول الباحثة في هذا الجزء علمين فقط من هـــذه العلوم ، وهما الفلك والطب لارتباطهما بحياة الناس وعامة المجتمع ، موضحة مدي التقدم فيهما ، وكيف استفاد المسلمون من الفرس في هذا الجانب .

لقـــد شهد علم الفلك تطورا كبيرا في تلك الفترة ، لأن طبيعة حياة المسلمين فرضت ذلك لحاجـــتهم إليه في تحديد اتجاه القبلة وأوقات الصلاة ، واستطلاع الهلال ، لذا تبحر فيه العلماء ، وفصـــلوا بيـــنه وبين التنجيم ، ولم يعمل به إلا من يلم بالهندسة والحساب ، وبرع فيه الكثير من العلمـــاء ، أشـــهرهم " عمر الخيام " الذي قاد فريق عمل من المتخصصين في الفلك ، ودرسوا حـــركة الـــنجوم دراســـة دقيقة ، وعدلوا ما قاله " بطليموس " وأضافوا إليه الكثير عن خطوط الاعتدال وحركة الكواكب ، وجهروا بجواز الاعتماد علي علم الفلك ، وعدم الاعتقاد في التنجيم لأنه يتنافي مع العقيدة الإسلامية (٥١) .

وشجع حكام السلاجقة هذا الاتجاه في علم الفلك ، ورأوه ضرورة لتقدم المجتمع ، لذا بني السلطان " ملكشاه " السلجوقي مرصدا جديدا في " نيسابور " عام ١٠٤٧ م ، ووضع علي رئاسته عمـــر الخـــيام ومســـاعديه ، فوضـــعوا تقويما جديدا أســـموه التقـــويم الجلالي " نســـبة الي

السلطان " ملكشاه " الذي كان يلقب " بجلال الدين " وكان هذا التقويم في غاية الدقة ، لا يتعدى الخطأ فيه يوما واحدا كل خمسة آلاف سنة (٥٢) .

وتأثر الطب أيضا بالتفاعل الثقافي ، وأخذ المسلمون من الفرس أسسه وقواعده وعلومه ، بدءا من المسميات مثل " بيمارستان " " وحكيم باشي " حتى نظم إدارة المستشفيات ، ومرور بطريقة إعداد الطبيب وغير ذلك ، فازدهر الطب كعلم وطب عيادي بصورة كبيرة ، وعرفوا التخصصات الطبية المختلفة من باطنة ، وأعصاب ، ورمد ، وأمراض جلدية ، وعلاج كسور ، وعمليات جراحية ، هذا غير سبل المداواة ، والآلات الحديثة ، وتوصلوا لكم كبير من الفتوحات الطبية التي سبقت العالم أجمع .

وشهد المعتدلون من مؤرخي الغرب بسبق المسلمين في هذا العلم ، حتى يقال أنه لا يوجد كتاب واحد في مجال الطب إلا وتأثير المسلمين واضح فيه ، وانبهر العالم الغربي بأسلوب البحث الإسلامي في هذا المجال ، والذي اتسم برصانة التفكير ، ومتانة المنهج وعلميته ، لذا أقبلوا علي ترجمة مؤلفات علماء المسلمين الطبية (٥٣) .

وشجع الحكام والأثرياء هذه النهضة الطبية ، حيث خصصوا الأوقاف للإنفاق علي البيمارستانات ، فانتشرت انتشارا كبيرا حتى رصد في بغداد وحدها عام ٥٥٥ هـ (١١٦٠م) " واحد وستون " بيمارستانا ، منها العام في جميع التخصصات ، ومنها المتخصص في الرمد ، والأمراض الباطنة ، والكسور ، حتى اللقطاء خصصوا لهم بيمارستانات خاصة ، تعمل بها المرضعات ليل نهار (٥٤) .

وقامت البيمارستانات علي النظم التي نعرفها حتى اليوم ، حيث توجد عيادة داخلية وأخري خارجية ، ويعمل فيها أطباء مقيمون وغير مقيمين ، ويلحق بها (أجزاخانة) خاصة ، ويدير كل ذلك مدير من غير الأطباء العاملين ، يعين من قبل الحاكم ، له الحق في الحكم علي كفاءة أي طبيب عامل .

ووضعت قيود شديدة لمزاولة مهنة الطب ، وكان هناك امتحان عام شديد الصعوبة ، ولكي يجتازه الطالب عليه قراءة عشرات الكتب الطبية ، واجتياز عدة اختبارات عسيرة ، بعيدة عن اليسر والسهولة ، بعضها عملي ، وبعضها نظري ، لذا لم يلتحق بهذه المهنة إلا ذوو الكفاءة العلمية والعقلية (٥٥) .

وهكـذا انهمرت الثقافة الفارسية علي الثقافة العربية ، تحمل معها قدرا كبيرا من الأصالة والابـتكارية ، وتبلورت في العلوم الطبيعية التي تعتمد علي التحقيق والبراهين ، وتولد عن هذا الـتفاعل تفـتح آفـاق جديـدة للفكر وإعمال العقل ، تنافس فيها المتنافسون ، وبخاصة الفرس المستعربون الذين أدركوا أهمية إثبات مكانتهم بالعلم والتقدم العلمي ، وآمن الكثيرون بأهمية هذا، فأصـبحت تلـك الاتجاهـات العقلية ، قوية كأسلوب ونمط حياة ، واتسقت جوانبها النظرية مع العمـلية ، فأحيت القديم وحافظت عليه ، وأضافت الجديد والحديث ، ومهدت الطريق للحضارات الأخرى .

ولا يعنـي ذلـك أن الثقافة الفارسية قد أهملت العلوم النقلية والدينية ، فغني عن البيان ما أحـرزوه فـي هذا المجال ، فقد آمنوا بالتوفيق بين النوعين ، ورأوا وحدة أهدافهما ، وضرورة دراسـة الموضوعات العلمية بصورة لا تتعارض مع الدين ، مما أحيا العقول من سباتها ، وبث فيها روح البحث العلمي .

وعلـي الـرغم من التقسيم الذي شاع آنذاك ، وأطلق علي العلوم الدينية " علوم العرب " والعقلـية " علـوم العجـم " إلا أنهم تفوقوا في الأولي تفوقهم في الأخيرة ، وشهد بذلك عشرات المفكريـن العرب الذين رأوا الفرس أجدر بالنهضة العلمية في شتي التخصصات حتى يقول أحد الحكمـاء " عجـبا لهـؤلاء الأعاجم ملكوا ألف سنة فلم يحتاجوا إلينا ساعة ، وملكنا مائة سنة لم نستغن عنهم ساعة " .

ثانيا : ازدهار مراكز التعليم وانتشارها :

يـتأثر التعلـيم كغـيره من المتغيرات التربوية بالتفاعل الثقافي ، وعادة ما تكون النتائج إيجابـية ، فيخضـع لسنة التطور ، ونلمس دائما في ظل التفاعل تغير مراكز التعليم كما وكيفا ، وتمـر بمـراحل محددة تبعا للتغيرات الثقافية المصاحبة ، حيث يكتسب التعليم ومؤسساته روح الثقافة الأقوى وتعاليمها ، ويأخذ نفس مسارها واتجاهاتها نحو العلم والتعليم .

وعلـي الرغم من الخلاف حول طبيعة ومسار التغير التعليمي الناتج عن التفاعل ، إلا أن التغـيرات في حد ذاتها مؤشر موضوعي لا خلاف عليه لتأثير ثقافة علي أخرى ، ومع صعوبة تحديـد مسـببات التغـير وتوابعها ، إلا أنها نتيجة حتمية لتفاعل التعليم مع الثقافتين مع العوامل البيئية والاجتماعية (٥٦) .

ويحـــتاج التعليم دائما لإضافات ودم جديد ، ويندر هذا في الثقافات المنغلقة علي نفسها ، حيـث يؤمـــن أهلها دائما بأنهم الأفضل والأبدع ، في حين يوفر التفاعل الثقافي التطور والعقلية المنهجـية الجديـدة ، فيتبعها تغير أسلوب التعليم ، والهرم الثقافي كلية ، بحيث تعلوه الدراسات العلمية قبل الإنسانية (٥٧) .

وإذا تأملـنا تـاريخ الدولة الإسلامية في عهد السلاجقة نجد أن التعليم ومراكزه قد انتقلا لمـرحلة جديـدة أكثر تنظيما عن ذي قبل ، فقد كان قبل ذلك تنظيما حرا لا يرتبط بالدولة ، ولا يوجد له مؤسسات إدارية ، ثم تأثر كثيرا بمدنية وحضارة الفرس ، وقدرتهم علي التنظيم في هذا المجـــال .

والـثقافة الفارسـية صـاحبة باع طويل في مجال العلم والتعليم ، فقد نقلوا عن السريانية واليونانـية ، وأنشـئت المدارس المتخصصة في علوم شتي منذ عهد " كسري أنو شروان " كما افتـتحوا جامعــة فـي " شيراز " لتدريس الفلسفة والكيمياء والرياضيات (٥٨) وعرفوا المكتبات وحفظ الكتب قبل العرب بقرون طويلة ، وسجلوا علومهم علي لحاء شجر لايبلى يسمي " الخرنك" لذا وجد العرب عند فتح فارس آلاف الكتب ، التي كانت نواة للترجمة منذ العصر الأموي (٥٩) .

ولا نغفل هنا سبق الفرس في صناعة الورق ، فقد نقلوها عن الهنود ، وتمركزت صناعته فـي مدينة " سمرقند " وكان ذلك قبل أن ينشيء " هارون الرشيد " مصنع الورق في بغداد بفترة طويلة ، وكان لهذه الصناعة الفضل في اقتناء الناس للمخطوطات والكتب فتكونت المكتبات سالفة الذكر (٦٠) .

لـذا تأثر التعليم بالتفاعل الثقافي ، وتغير مساره ومراكزه في تلك الفترة ، وبعد ما كانت مراكـز للعلوم النقلية فقط ، وكانت تغلق في وجه العقل وحرية الرأي ، أخذ التعليم شكلا جديدا وأصـبح المـتعلمون يقبلون علي العلم للعلم في حد ذاته ، فلا غرض سوي البحث عن الحقائق والمعرفة .

وكان للتسامح الديني وسياسة حكام السلاجقة العظام أثر ملموس في ازدهار الحياة العلمية، فقد استقر الأمن والعدل ، وعاشت الدولة فترة من الاستقرار الاجتماعي ، لم يرها المسلمون في عهد الدول السابقة، حين كان الخلاف شديدا بين السنة والشيعة ، بل بين المذاهب السنية الأربعة، ممـا خلق العداء ، وضيق أفق العلم والنشاط العقلي ، ووضعوا العلم في مواجهة مع الدين ، فإذا انتشر هذا تراجع ذلك (٦١) .

وحين حكم السلاجقة ابتعد ملوكها تماما عن التعصب الديني ، واحترموا جميع المذاهب الدينية ، ولا فرق بين هذا وذاك ، بل لا فرق بين السنة والشيعة ، ويذكر عن " ملكشاه " أحد السلاطين العظام أنه حين زار بغداد ومشهد ٤٧٩ هـ ، قام بزيارة قبور أئمة السنة ، وقبر الإمام علي بن أبي طالب وأئمة الشيعة ، وأبدي من الخشوع والتبجيل ما يدل علي شدة احترامه لجميع المذاهب (٦٢) .

وانعكس هذا علي التعليم فألغيت الفواصل بين المدارس المذهبية ، واختفي اتهام العلماء بالكفر والإلحاد ، وارتقت النظرة للتعليم ، وأصبح للعلماء حرمة لا يقربها أحد ، ما داموا بعيدين عن السياسة ، وأصبح بين العلماء تقارب وتواصل بصرف النظر عن مذهبهم الديني (٦٣) .

هذا غير تشجيع سلاطين السلاجقة والوزراء للعلم والعلماء ، وبخاصة " ملكشاه " الذي كان مولعا بالعلم ، يشجع العلوم العقلية والنقلية ، وينفق علي نخبة من العلماء ، وكذلك حفيده السلطان " محمود بن محمد بن ملكشاه " الذي كان ميالا لأهل العلم ومجالسهم ، شديد الحرص علي تعلم العربية والأدب والشعر ، متسامحا مع العلماء كريما ودودا (٦٤) .

ونظرا لانشغال السلاطين بالحروب والفتوحات تركوا أمر التعليم للوزراء ، وبخاصة الوزير " نظام الملك " الذي يضعه المؤرخون أحد خمسة رجال قادوا حركة التعليم في العصور الإسلامية الزاهرة ، أما الأربعة الآخرون فهم : المأمون ، ونور الدين زنكي ، والحاكم بأمر الله ، وصلاح الدين الأيوبي (٦٥) .

وساعدت أهمية " نظام الملك " كمثبت لأركان الدولة ، وكسياسي محنك ، ومكانته لدي السلاطين ، ثم طول فترة وزارته التي امتدت ثلاثين عاما ، ثم تولى أولاده الوزارة ما يقرب من ثلاثين عاما أخرى (٦٦) ساعد كل ذلك علي أن تلعب هذه الأسرة في التعليم نفس الدور الذي لعبته أسرة البرامكة في العصر العباسي الأول ، حتى غدت الأسرتان غرة في جبين الفرس ، واستحقوا ما لاقوه من ثناء .

وأوضح " نظام الملك " رأيه الشخصي في العلم والعلماء في كتابه الشهير " سياست نامه" أو " سير الملوك " ودعا الجميع لاحترام العلماء ، وأنهم أهل الفضل والتقدم ، ورأي ضرورة نشر التعليم بين الجميع ، وقد أحسن هذا الدور ، فجعل من المدن الإسلامية الكبرى وبخاصة في المشرق قبلة لأهل العلم والفضل (٦٧) .

ومـــع كونه أقوي رجال السياسة في المشرق الإسلامي علي تاريخه الطويل ، وما يتطلبه ذلـك من شدة وقسوة وصرامة ، كان علي عكس ذلك تماما مع العلماء ، جوادا عليهم ، لا يضن علـي العلم بأقصى ما عنده من جهد ومال ، يذهب للمدارس النظامية يتفقد أحوال الطلبة ، ويلقي عليهم الدروس الدينية (٦٨) .

وكان " لنظام الملك " صالون علمي في داره يجتمع به نخبة من العلماء والفقهاء و يجدون مـــن الاحترام ما لا يوجد في مجلس غيره حتى إنه كان يقف ويخلي مكانه للعلماء المشهورين ، كمـــا أنـــه صـــديق ورفيق علم للإمام الغزالى ، لذا افتخرت بهما مدينة " طوس " واختالت علي غيرها من البلاد (٦٩) .

ويذكر أن أعداء " نظام الملك " ألبوا عليه السلطان " ملكشاه " وأخبروه بفرط إسرافه علي العلم والمتعلمين والمدارس النظامية ، وأنه ينفق في ذلك ثلاثمائة ألف دينار ، لو جيش بها جيش لفـتح أبواب القسطنطينية ، فكانت هذه أحد المآخذ التي أخذها السلطان عليه ، وأرسل يستـــجوبه فـــيها ، فـــرد علـــيه " نظام الملك " قائلا : إنني أجيش لك بهذا المال جيشا تصل دعائمه سماء العرش، ولا يحجبها عن الله شيء . فبكي السلطان ، وقال له استكثر من هذا الجيش ، والأموال مـــبذولة لك (٧٠) .

ساعدت العوامل السابقة علي ازدهار مراكز العلم والتعليم في كل مدينة ، وتوافق ذلك مع العصبية للمدن ، فقد تشدد أهل كل مدينة لمدينتهم ، وترك هذا التشدد بصماته في مجال التعليم ، فأصبح لكل مدينة علماؤها ، ومراكز العلم الخاصة بها ، فالعراقيون ينافسون الحجازيين ، وأهل " الكوفة " في نزاع علمي وثقافي مع أهل البصرة ، وتباري العلماء يوضـــحون مميزات علماء " خراســـان " ومن أنجبت طوس أو سجستان ، وما فضل " بخاري " وهكذا ، حتى أصبحت لكل مدينة خصائص إنتاجها العلمي ، وحتى قسم الإنتاج العلمي حسب المدن .

لـــذا انتقلـــت مراكز التعليم بشتى أنواعها من العواصم إلي الأقاليم ، وأصبح لكل مدينة ثقلهـــا ، بعـــد ما كانت بغـــداد ودمـــشق والبصـــرة هي المراكـــز الهامة فقط ، فظهر بجانبها " غـــزنه " " ونيســـــابور" والــــرى " " وبخارى " " وطوس " ، وحرص الأمراء والحكام علي تزييـــن مدنهـــم ومجالسهم بالعلماء ، مما أدي لاتساع أفق الفكر الإسلامي ، ورقى مراكز التعليم وانتشارها (٧١) .

واتفق معظم المؤرخين علي أن " نظام الملك " أول من أقـام المدارس كدور للعلم (٧٢) وخـالفهم الـبعض في ذلك ، لكون المدرسة الشافعية " بنيسابور " أنشئت عام ٣٤٩ هـ وكذلك المدرسـة البيهقية " " بنيسابور " أيضا ٤٥٠ هـ ، والمدرسة " الأمينية " في دمشق والتي بناها الأمير " سبكتكين الغزنوي " وكان كل ذلك قبل " نظام الملك " بفترات طويلة (٧٣) .

وبصرف النظر عن هذا الخلاف الذي لا يمكن الجزم فيه ، فما يعني البحث هنا أن " نظام الملك " ساعد علي انتشار المدارس ، فلو وجدت مدرستان في " نيسابور " فلن يرويا ظمأ طلاب العلـم المتزايد ، كما أن مدارس " نظام الملك " كانت مؤسسات تعليمية متكاملة إداريا وتنظيميا ، ولها ميزانيات محددة ، ومصادر إنفاق ثابتة ، فوضع بذرة نظام تعليمي وليست مدارس متفرقة .

لقـد أصـبحت المدارس لأول مرة تابعة للدولة ، يعين بها المدرسون من قبل السلطان ، ويصرف للمعلمين والطلاب رواتب سنوية ، وافتتحت المدارس في سلسلة متتابعة تسمي المدارس النظامـية ، كـان أولهـا نظامية بغداد ٤٥٨ هـ ، التي أنفق علي بنائها وتجهيزاتها ستون ألف ديـنار ، وتولي الوزير بنفسه تفقد أحوال المتعلمين ، ومن رأي علو قدره أجزل له العطاء ، كما كان يتابع أحوال الأساتذة العامة والخاصة ، حتى يتمكنوا من العمل في ظروف جيدة (٧٤) .

وعمـل " نظام الملك " علي استقرار أحوال المدارس عن طريق تنظيم الإنفاق ، فجعلها أولا تابعة للدولة ماليا ، ثم أوقفت لها الأوقاف والجرايات العظيمة ، وأصبح التعليم مجانيا ، فأقبل الناس عليه ، حتى حصر ما ينتظم في مدارس الدولة فكان ستة آلاف تلميذ ، يتعلمون بالمجان ، وللفقير منهم راتب معلوم (٧٥) .

ولأول مـرة فـي العـالم الإسـلامي يخصص للمدارس طراز معماري خاص ، فكانت المدارس النظامية جميعها تحمل نمطا واحدا ، لا تتوافر فيه الفخامة ، ولكنه وظيفي البناء ، فتقوم المدرسة علي الإيوانات وقاعة الطلبة والأروقة ، وقد أثبت هذا الطراز كفاءته مع نظام الدروس والمحاضـرات ، فتـناقله المسلمون من إيران إلي تركيا والشام ومصر ، واستمروا عليه لقرون عديدة بعد ذلك (٧٦) .

وعرفت المدارس في ظل السـلاجقة أنظمة علميـة وإدارية جديـدة لم تعرف من قبل ، مـثل نظـام " المعيد " الذي تواتر ذكره مع المدارس النظامية ، ولم يذكر قبلها ، لأن المدرسة تجمـع طلابـا مختلفـي القدرات العقليـة ، وعلى المعيد أن يكرر شرح الأستاذ ، ويسهل لهم الصـعب، كما عرفوا تنظيما خاصا بالمعلمين يشبه النقابات في الوقت الحالي ، يرأسه " الشيخ "

وكـــان المعلـــم يمر بامتحان يقوم به عدة أساتذة وإذا اختلفت الآراء يرجح رأي شيخ المعلمين أو النقيب (٧٧) .

وعرفت المدارس لأول مرة وجود مساكن للطلبة والمعلمين ، وخدمات ومرافق كالمطابخ والحمامات ، وإداريين يشرفون علي المدارس تبعا لشروط الواقف للأموال ، فأصبحت المدارس في تلك الفترة مكانا ممتعا يجد فيه المتعلم راحته ، ويعيش الجو العلمي والبيئة المستقرة (٧٨) .

وهكذا انتقل المسلمون لمرحلة جديدة من العلم ، فقد أصبح ميسورا ، سهل الحصول عليه، وأصبح القرن الخامس فترة ثقافة نشطة ، وترتب علي ذلك أنشطة أخري مثل هواية اقتناء الكتب فانتشـــرت المكتبات الخاصة والعامة كضرورة للقراءة والاطلاع ، فأضافت مركز إشعاع جديدا فـــي حياة المسلمين ، وكانت بجانب المدارس صورة من صور التقدم ، تشير إلي إيمان الكثيرين بأهمية العلم والتعلم .

ويذكـــر أن عـــدد المكتبات في بغداد وحدها وصل إلى أكثر من مائة مكتبة ، وبلغت من التنظـــيم والإدارة شـــأنا مـــتقدما ، يعمل عليها الخزنة ، منظمة مفهرسة ، بها قاعات للدراسة ، وأخـــري للنسخ وغيرها للقراءة ، وبعض القاعات للراحة ، يلجأ إليها المطالعون لتجديد النشاط ، فأصبحت بذلك مركزا هاما من مراكز التعليم ، لا تغلق أبوابها أمام أحد ، والنفقات جميعها علي حســـاب الأوقـــاف (٧٩) .

هذا غير انتشار ما يسمي بالصالون الأدبي الذي يستقبل راغبى العلم ، ولم يكن الصالون مفـــتوحا لجميع الناس ، وإنما لطبقة خاصة من العلماء والأدباء ، يلتزمون بموعد محدد للحضور والانصراف ، ويفتتح بموضوع أدبي أو لغوي أو اجتماعي ، ويشارك الجميع ، ويتشعب الحديث علي طبيعته إلي أن ينتهي المجلس ، ووضع لذلك علم سمي علم آداب البحث والمناظرة (٨٠) .

نـــري ممـــا ســـبق أن فترة حكم السلاجقة علي الرغم من أنها كانت فترة ضعف للخلافة العباســـية ، إلا أنهـــا كانت عهد نشاط علمي وثقافي ، حيث عاش الناس حالة من التسامح الديني التـــي شـــجعت علي البحث العلمي ، ووجد العلماء بشتي تخصصاتهم وأجناسهم قدرا كبيرا من الاحـــترام والتشـــجيع ، كما انتشرت مراكز التعليم ، وراجت الثقافة ، وذخرت البلاد بالمتعلمين والشـــعراء والأدبـــاء ، وأضـــيف لذلك ظهور فئة من المتعلمين تري العلم وسيلة للتلذذ العقلي ، وساعدهم علي ذلك ما توفر لهم من أموال الأوقاف ، ومدارس ومكتبات ، وجلسات علمية ، مما يسر العلم وجذب الناس إليه ، مع ضمانهم القدر الضروري من حاجاتهم الحياتية .

وكان طبيعيا أن تنتعش مراكز التعليم ، فالحركة العلمية في حالة رواج ، وصارت المدن مراكز إشعاع علمي ، تمتلئ بحوانيت الوراقين ، ويعمل بها النساخ ليل نهار ، ويتبعهم المتخصصون في تجليد الكتب بالجلد المدبوغ ، المزين بماء الذهب ، فيقبل عليها المشترون ، يقتنون هذه التحف الفكرية والفنية ، يكونون منها مكتبات ضخمة ، يتفننون في تنظيمها وفهرستها ، ويوقفون عليها الوقفيات شأنها شأن المدارس .

ثالثا : حراك أفقي للعادات والاتجاهات :

تعيش الثقافات دائما متباعدة ، لها خصوصية البناء والعادات والاتجاهات أو ما يسمي " القيم الثقافية الخاصة " " CULTURE VALUES " وبينها فروق واسعة في التركيب القيمي والحضاري ، إلا أن الوضع يتغير تماما مع تقارب الشعوب تحت مظلة التفاعل الثقافي ، حيث يتغير كل ما يتعلق بالإنسان من عادات ، وأنماط سلوك ، واتجاهات ، ومجالات الاهتمام ، وغير ذلك .

وعادة ما تقوم إحدي الثقافتين بتفكيك وإزالة الكثير من العادات والممارسات المعروفة ، وتفتح الباب لأنواع جديدة ، حيث تنقل بعض العناصر المعتادة لديها ، سواء كانت سلبية أو إيجابية ، وإن كانت كل ثقافة تقاوم ذلك ، وتحافظ علي عادتها وقيمها ، لذا فحرية النقل ليست مطلقة ، بل تتم في بعض الجوانب دون غيرها ، وتبعا لظروف التفاعل .

وقد اختلفت الآراء حول إيجابية أو سلبية حراك العادات والاتجاهات من ثقافة لأخرى ، ولكنها اتفقت علي حتمية حدوثها ، باعتبارها تراثا اجتماعيا ، لا يرجع من قريب أو بعيد للعوامل البيولوجية (٨١) .

ومن المسلم به أن كل ثقافة تستمد عاداتها واتجاهاتها من كيانها وإرثها ، والمتغيرات التي تتبلور فيها ، لهذا تختلف العادات وتكون مضمونا قوميا مستقلا ، من الصعب تغييره أو التخلص منه (٨٢) . لذا يتكون لدي الأفراد في حالة انعزالهم ما يسمي " تمجيد الثقافة " " CULTURE BIAS " أو التحيز الحضاري ، إلا أنه حين التفاعل يقبل أصحاب إحدى الثقافتين علي الأخرى ، يأخذون عاداتها ومفاهيمها ، ونظم وشؤون الحياة ، أي يأخذون المنحني الحضاري بعامة (٨٣) .

ولا تتساوى جميع الثقافات في هذا النقل أو الاقتباس ، فالثقافات كالأفراد منها ما يركن لما هو قائم ، ويفضل عدم التغيير مهما كانت فائدته ، ومنها ما يقبل بشدة علي التشكيلات والتوجهات الاجتماعية الجديدة ، ويبحث عنها لدي الآخرين لأنه يعلم فائدتها وعائدها (٨٤) .

وســـجل الـــتاريخ حالة فريدة لانتقال العادات والاتجاهات ، وكانت تلك الحالة بين الثقافة العربية والفارسية ، حيث تقارب الشعبان تحت دين وحكم واحد ، فلم يعيشوا حدة الصراع وعنف المجابهة التي نراها بين العادات المختلفة ، بل امتزجت العلاقات البشرية ، وأخذت كل ثقافة عن الأخـــري بيســـر وتلقائية ، وساعد علي ذلك العديد من العوامل التي غذت هذا التقارب ، وكان أهمها العامل الديني .

وكانـــت المصـــاهرة بيـــن الشعبين بعامة ، والبيتين الحاكمين بخاصة أحد أسباب تقارب العـــــادات ، فقـــد احـــتفظ العـــرب بنقاء عنصرهم من ناحية الآباء فقط ، أما الأمهات فقد كان معظمهـــن مـــن الفرس ، فامتزجت الدماء ، ولم يعد هناك عنصر عربي خالص ، وورث الأبناء عن أمهاتهم الكثير من الأخلاق والاتجاهات التي تنتمي لهذه البلاد (٨٥) .

وتداخلت المناسبات الدينية والاجتماعية سوٰيا ، وظهرت عادات جديدة لم تكن موجودة من قـــبل ، وأصـــبح بعضها فارسيا والآخر عربيا ، والقليل تركيا ، فقد أخذ السلاجقة نمط الاحتفال بالأعـــياد الدينـــية وشهر رمضان من العرب ، وكانوا يقضون أيامه في الابتهالات والزينات ، والمســـيرات الشـــعبية والرســـمية التي تتم تحت أشراف الحكام ، وأخذ العرب عنهم الاحتفـــال بأعـــياد " النيروز " وهو بداية السنة الشمسية ، وعيد " المهرجان " بداية التوقيت الشتوي ، وعيد " الصـــدق " ليلة عيد الميلاد ، وحرص الكثيرون من أهل بغداد علي الاحتفال بهذه المناسبات ، وتبادل الهدايا والتهاني (٨٦) .

وتأثر الفرس كثيرا بنظام الأوقاف الخيرية الإسلامية ، التي حرص عليها العرب ، فأوقف حكـــام السلاجقة والأثرياء القرى الواسعة والممتلكات علي المدارس والبيمارستانات ، والمساجد والمكتبات ، مما كان له أكبر الأثر في النهضة الحضارية ، لأن الأوقاف ضمنت ونظمت مصادر الإنفـــاق علـــي هذه المؤسسات الحيوية ، مما أمدها بالقدرة علي الاستمرار والعمل بنفس النجاح لعقود طويلة .

كمـــا أخـــذوا مـــن العـــرب الميل لتعدد الزوجـــات ، حيث انتشرت هـــذه الظاهرة بين الســـلاجقة، وبخاصـــة البيت الحاكم ، وكان لذلك دور مأساوي في توجيه أحداث الدولة – شأنهم شـــــأن العباســـين – حيـــث كـــثر الأبـــناء من أمهات مختلفـــة ، فضعفت الصلات ، وكثرت الخلافـــات، وكانـــت ســـــببا من أسباب زوال الدولة ، بعد ما كانوا مضرب الأمثال في القوة والترابط (٨٧) .

ومثلما أخذت الثقافتان عن بعضهما الكثير من العادات والاتجاهات الإيجابية ، أخذوا أيضا نوعيات رديئة مذمومة ، مثل عدم الوفاء بالعهد ، فقد كان العرب شديدي الوفاء بالعهود ، يبذلون دونهـا المـال والـنفس ، وسار الأمويون علي درب العرب في ذلك ، إلي أن ظهرت منذ بداية الدولة العباسية وحتى نهايتها حوادث متكررة تدل علي أن العهود لا قيمة لها ، وأصبح من السهل أن تحل الاتفاقات ، وأن يقتل الرجل بعد أن يؤمن ، وانتشر ذلك بين الحكام وعامة الشعب ، حتى أصبح الناس يلبسون الباطل ثوب الحق ليجدوا لأفعالهم مبررا (٨٨) .

واكتسـب السلاجقة في نهاية عهدهم هـذا النمط السلوكي السابق ، ونلحظ فيه بسهولة ما كـان متبعا في بلاط العباسـيين ، حيث وقع التحاسد والمنازعات والخلافات بين البيت الحاكم ، وانحـل رباطهم ، وسـاد بينهم الانتقـام بأفظع الوسـائل ، كالتي حدثت عنـد العباسيين ، مثل القـتل وسـمل العينيـن ، والتمثـيل بالجثث ، وغير ذلك مما لم يذكر في بداية تاريخهم علي الإطلاق (٨٩) .

ومـن المتغـيرات الـتربويـة الهامـة التـي تأثرت بالتفاعل الثقافي ، الاتجـاهات الاسـتهلاكية ؛ والمظاهـر الاجتماعـية ، فقـد بدأت دورة التقليد والمحاكاة من الفرس للعرب والعكـس، وإن كان تأثير الفرس علي العرب أقوي وأوسع مجالا ، فقد تشرب العرب الكثير من المظاهـر ذات الـبريق الاجتماعي، وشـيئا فشيئا كادت الثقافتـان أن تتطابقا في هـذا الشان، حيـث الإفـراط فـي الـترف واللذائذ ، ونعومة الحياة ، وشدة الاهتمام بالأزياء ، والمأكولات والمشـروبات، والحدائق والبساتين، والموسيقي والغناء ، حتى ألفت الكتب في هذه الرفاهيات ، ووصفوها إجمالا وتفصيلا .

ومـن الجديـر بالذكـر أن هذه الاتجاهات لاقت الكثير من معارضة رجال الدين وبعض العامـة ، حيث كرهوا الترف ، ورأوا الفرس سببا في انشغال المسلمين بهذه المظاهر الدنيوية ، وعـدم اتباع دعوة الدين للاقتصاد وخشونة الحياة ، إلا أن هذه المعارضة لم توقف تيار التغير ، واستمر في طريقه لا يمنعه شيء .

وشـأن جمـيع المتغـيرات الثقافية بدأت هذه الاتجاهات لدي أفراد الطبقة العليا والأسر الكبـيرة ، الذين ارتبطوا مع الفرس بعلاقات سمحت بدخولهم منازلهم ، فتعلقوا بما وجدوه في مـنازل الفرس من مظاهر حضارية ، دفعتهم للتخلي عن الكثير من مظاهر حياتهم ، واستبدلوها بالـنظام الفارسي ، من ملابس وطعام ، ومفروشات حديثة من مقاعد وحشايا ووسائد وسجاجيد ،

ومناظر تعلق علي الحائط ، وأدوات وآداب مائدة ، وغير ذلك مما يبدأ لدي الصفوة ثم ينتقل إلي عامة الشعب (٩٠) .

وكانت الرياضات المختلفة من الأشياء الهامة والإيجابية التي أخذها العرب منذ قيام الدولة العباســية عن الفرس ، مثل لعبة الطبقة الارستقراطية " الكرة والصولجان " وكانت لعبة الحكام والأمــراء ، وظهرت الكتب تتناول قواعدها ، وسلوك اللاعبين ، وموكب المرافقين وملابسهم ، وقــد شــاعت في العالم الإسلامي حتى يذكر عن " الظاهر بيبرس " " وصلاح الدين الأيوبي " ولعبهما بهذه اللعــبة .

وانتشــرت الرياضات الفارسية بصورة أكبر في عهد السلاجقة ، ومارسها عامة الشعب ، مثل لعبة الشطرنج ، والنرد ، ورياضة العدو ، والمصارعة ، والسباحة ، ورياضة صيد الطيور والســباع ، وقــد شــمل الأمراء والوزراء هذه الرياضات برعايتهم ، وخصصوا لها الجوائز ، ودعــا " نظام الملك " لتكوين نقابات ترعي لاعبيها ، وظهر حولها الخلاف الديني ، ووقف منها الفقهاء ما بين محلل لها أو محرم (٩١) .

وظهــر تأثير التفاعل الثقافي أيضا في الاتجاه نحو الأنشطة البشرية ، فبعدما كانت المهن الأساســية للعرب هي الرعي والزراعة التي توسعت حول دجلة والفرات ، وتنوعت المحاصيل مــن فواكــه وتمور ، وموالح وحنطة ، إلا أنه بدخول السلاجقة تحول اهتمام العرب لاتجاهات أخــري ســبقهم إليها الفرس وهي الصناعة والتجارة ، فأخذوا منهم قواعد وأصول تلك المهن ، حتى تنافسوا فيها ، وأصبحوا كفرسي رهان .

لقــد كانت فارس ذات تاريخ طويل في الصناعة بشتى أنواعها ، صناعة المعادن لوجود الحديــد والــنحاس ، وصــناعة المجوهرات لتوافر الزمرد والفيروز والذهب في كرمان وكابل ونيســابور ، وصناعة السجاد والحرير والصوف ، وصناعة ماء الورد في مدينة " جور " التي اشتهرت بالورد " الجورى " المنسوب إليها ، وصناعة القطن في مدينة مرو وكرمان ، وعرفت كل مدينة بنوع من الصناعات ينسب إليها وتتباهى به (٩٢) .

ومهــد ذلــك الطريق أمــام العرب فأقبلوا علي هــذا النشاط الصناعي بشــتى أنواعه ، وتخصصــوا في الكثير منــه ، وإن برعوا بصورة أكبر في التجــارة التي مارسوها علي نطاق أوســع ما بين الهــند وأوروبا ، واشــتهروا بحب السفر والمغامرة ، ووجدوا في ذلك لذة ومتعة وانــتقلوا مــن قطر إلي قطــر ، يحضرون ما اشــتهر به كل قطــر وينقلونــه إلي القطــر

الآخــر ، وظهــرت ثمـــــار التجــارة علي التجــار ، من مظاهر الغني وأنماط الحياة المترفة المرفهة (٩٣).

وســاعد علي ذلك شبكة من الطرق التي ربطت أوروبا بالهند والصين ، مرورا ببخاري وسـمرقند ، وسـاحل بحر قزوين ، وأقيم عليها أماكن للمبيت ، وأصبحت مصدرا لرزق التجار وأتباعهم ، فزادت الحركة التجارية للهند بخاصة ، وارتبط التجار بالحكام بعلاقات حسنة ، كانت سببا في انتشار الدين الإسـلامي هنـاك (٩٤).

وهكـذا نجـد أن العادات والاتجاهات أحد المتغيرات التي تتأثر بالتفاعل الثقافي، وتنتقل بالضرورة من ثقافة لأخرى ، حتى وإن كان بينهما اختلاف وتباين من حيث تقليديتها أو تقدميتها، هـنا تتصـادم العادات وتتصارع إلي أن تتجاوز إحداهما الأخرى وتقصيها ، ثم يتمازجا وتنتقل عاداتهمـا بشـقيها المعنوي الذي يكمن داخل العقول، والسلوكي الذي تسلكه الجماعة في حياتها اليومية .

وكمـا مـر بـتجربة العرب والفرس يلعب الدين دورا هاما في انتقال مختلف العناصر الثقافـية ، وبخاصة العادات والاتجاهات لأنها أصول فكرية تشكل أنماط السلوك ، وكلما اتحد الدين كلما أمعنت الثقافتان في هضم بعضهما البعض .

ويصـاحب حراك العادات والاتجاهات تغيرها شيئا فشيئا ، حيث تصاغ صياغة مختلفة ، وبخاصـة إذا كانت إحدى الثقافتين أحدث من الأخرى ، حينئذ ينبهر بها الأفراد ، ويقبلون علي عاداتهـا يكونون منها قاعدة جديدة ، تؤثر علي استجابتهم للمتغيرات الطارئة ، وتدفعهم لتشرب الأنمـاط الوافدة ، ويستمر ذلك لقرون عدة ، إلي أن تطرأ متغيرات أقوي سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو دينية .

رابعا : سهولة إتقان عدة لغات :

اللغة مقوم رئيسي من مقومات الثقافة ، وعلي الرغم من خصوصيتها إلا أنها تعد من أول المتغـيرات تأثرا بالتفاعل ، والحلقة متصلة بين التفاعل وبين إتقان أكثر من لغة ، أو بتعبير أدق إتقان لغة الثقافة الأخرى ، كي يتفهموا الثقافة الجديدة بجزئياتها وتفصيلاتها ، ويتبع ذلك ظهور عدة أجيال من أصحاب اللغتين ، الذين يسهمون في تكوين جيل من المترجمين ، يقربون المسافة بين اللغتين والفكرين ، فيزداد إتقان اللغات ، وييسر هذا الإتقان الاختلاط والمعاشرة بين الشعبين،

فتنعكس كل لغة علي الشعب الآخر ، وتمتد تداعياتها لعدة أجيال ولزمن بعيد ، وتظهر في الإنتاج العقلي والفكري .

ويؤكد التاريخ الاجتماعي تلك الظاهرة في جميع حالات التفاعل ، فعادة ما تأخذ الأجناس واللغات من بعضها ، وبخاصة الاشتقاقات والمصطلحات ، ثم ينشط الأفراد وتزدهر قدرتهم علي إتقـان اللغتين في آن واحد ، حيث يندمجون في حالة من المعايشة والتفاعل اللغوي ، ويأخذونها من منابعها ومصادرها الأصلية (٩٥) .

ومـن الملاحظ أنه كلما طالت فترة التفاعل بين الثقافتين أدي ذلك إلي انتشار اللغتين بين الأفـراد ، لـيس فقط كألفاظ ، ولكن كمصطلحات طبقية وحرفية ومهنية ، لأن لسان كل جمهور يغلب علي الآخر وينتشر لديه (٩٦) .

ويجمـع الكثيرون علي أهميـة هذا التفاعـل اللغوي ، وضرورته لحركة الترجمة التي تعـد أحـد الأوعية الهامة في التجديد الاجتماعي وبخاصة للعلمـاء والباحثين ، حيث يتطلب عملهم تجديدا وتنشيطا دائما ، ولا يتوافر ذلك إلا بالاحتكاك الفعلي بالمجتمعات الأخرى، إما عن طـريق المعايشة، أو عـن طريق الترجمـة التي لعبت الدور الأكبر في البحث العلمي لتوافرها وسهولتها .

ومـن المسـتغرب أن العـرب والفرس عايشوا هذا التفاعل اللغوي مع الاحتفاظ بالتفرد والتمـيـز ، فمـع غلبة اللغتين ، احتفظ كل من الشعبين بمسمياته ومصطلحاته ، وألقابه ، وقد يرجع ذلك للاعتزاز بالأنساب والأصول من الجانبين .

وكـان إتقـان أكـثر من لغـة شـيئا هامـا خلال فترة الدراسة ، إما كوسيلة للحيـاة اليومية ، أو وسـيلة للحراك الاجتماعي والوظيفي ، لذا أقبـل العامة والخاصة علي أهـم لغتين آنذاك ، وهما العربيـة لغة القـرآن والدين ، والفارسية لغـة العلم والحضـارة ورجال الحكم ، وتـبحـر فـيهما الأدبـاء والعلمـاء ، فأضفوا عليهما مجـدا رفيعا ، ومقامـا فريدا ومكانة عاليـة (٩٧) .

وكـان الخاصـة وكـبار القـوم أكثر إتقانا للغتين ، فالوزير " أبـو النصر الكـندري " الملقـب " بعمـيد الملك " وزير السلطان " طغرل بك " كان كاتبا بارعا باللغتين ، وهو من قام بالـترجمة بين السلطان والخليفة العباسي " القائم بأمر الله " حين دخول السلطان بغداد، " ونظام

الملك " الوزير الأكبر للسلاجقة ، يملي رسائله وأحاديثه بالعربية وكان يتمني أن يتقنها السلطان ، ومثله الوزير " معين الدين بن أحمد الكاش " " ونصر الدين أبو القاسم محمود " وزيري السلطان " سنجر " يكتبان بالعربية بنفس مهارة وإتقان الفارسية (٩٨) .

ويضيق المكان هنا عن حصر العلماء والأدباء الذين يكتبون باللغتين في جميع المجالات بالرغم من أصلهم الفارسي ، ومنهم علي سبيل المثال " الزوزني " صاحب معجمين بالعربية والفارسية وصاحب تفسير المعلقات السبع ، " والتبريزي " صاحب " شرح الحماسة " " وشرح المعلقات " والأمام " أبو حامد الغزالي " الذي كتب " إحياء علوم الدين " بالعربية مع ملخص له بالفارسية بعنوان " كيمياى سعادت " أو " كيماء السعادة " " والحريري " صاحب " المقامات " " والزمخشري " صاحب تفسير " الكشاف "، و " الشهر ستاني" صاحب " الملل والنحل " هذا غير علماء العلوم الطبيعية وهم كثر، منهم البيروني، وابن سيناء، وأبو زيد البلخي وغيرهم (٩٩) .

وسلك العامة مسلك الخاصة ، حيث أقبلوا علي اللغتين ليضمنوا لأنفسهم جواز مرور للوظائف ، والتعامل مع الآخرين ، وساعد علي ذلك التحام الشعبين سويا ، ويذكر المؤرخون أن معظم الناس في بغداد كانوا يتقنون اللغتين ، بل أتقن بعضهم ثلاث أو أربع لغات ، وكان من المعتاد الحديث بالفارسية في أسواق الكوفة والبصرة ، لأنها حضن الصناعة والتجارة والمصطلحات الاقتصادية (١٠٠) .

وازدهرت الترجمة في هذه البيئة النشطة لغويا ، وعلي الرغم من أن الترجمة لم تبدأ في هذا العصر بل من عصر الرشيد والمأمون ، ولكن هذا العصر شهد حركة غريبة في مجال الترجمة ، وهي كثرة الفرس المعبرين بالعربية ، فكتبوا إنتاجهم الفكري بالعربية ، ثم يترجم للفارسية مع كونها لغتهم الأم ، فكان لهؤلاء المستعربين السبق في هذا المجال ، وحققوا للغة العربية انتصارات جديدة علي سائر اللغات الأخرى (١٠١) .

كما أقبل الكثير من الناس علي الترجمة كحرفة في هذا العصر ، حيث اتخذوها وسيلة يكتسب منها صاحبها ، وساعد علي ذلك افتتاح السلاجقة للعديد من المكتبات التي يخصص فيها مكان للترجمة ، كمكتبة " نظام الملك " ومكتبة " مرو " " وخراسان " وظهر نتائج حركة الترجمة في شتى الميادين ، وبخاصة العلمية (١٠٢) .

وساعد فتح الحدود بين الثقافتين علي ظهور المعلمين متعددي الثقافات ، الذين يتقنون أكثر من لغة ، وعلي الرغم من أن " العربية " هي لغة التدريس آنذاك ، إلا أن المعلم كان يتقن اللغتين حتى يصبح قادرا علي الإلمام بألوان الثقافة الإسلامية في لغاتها الأصلية ، وكان من البديهي أن تنـتقل هــذه المهارات للطلاب بشتى أجناسهم ، فتتواصل الأجيال في الإنتاج الفكري والثقافي ، وتستمر حركة الإنتاج العلمي مزدهرة (١٠٣) .

يتضح مما سبق أن التأثير متبادل بين التفاعل الثقافي وإتقان عدة لغات ، حيث يصبح هذا الإتقــان مألوفــا فــي ظل التفاعل اللغوي ، كما أنه في ذات الوقت وسيلة لتقريب المسافات بين الشــعبــين ، حيــث تتســع الآفاق ، وتنشط ملكات البحث والتأليف نتيجة لسهولة حركة الأدباء ورجال العلم بين اللغتين ، والقراءة في مصادرهما وأصولهما .

وانطــبق ذلــك بحرفيته علي تفاعل العربية والفارسية ، حيث وجد الناس أنفسهم يتقنون اللغتين وليست لغة واحدة ، تنافس كل منهما الأخرى ، ويأخذ بهما المتأدبون والعلماء ، ويزدهر الأدب بكلتــيهما ، وساعد ذلك علي تمازج الثقافتين بصورة أكبر ، وأقبل الناس علي القراءة في كلتــيهما بنهم شديد ، وتولد عن ذلك حركة فكرية جديدة ، مبنية علي القديم والحديث ، وظهرت جلــية في مجال النشر والتأليف ، ثم الترجمة في جميع الميادين إنسانية وطبيعية ، وإن كان المد فــي معظم الأحــيان من الفرس إلي العرب نقلا عن " الفهلوية " اللغة القديمة ، أو الفارسية لغة العلم آنذاك .

خامسا : تقسيم عنصري للوظائف والمهن :

يــؤدي الــتفاعل بين ثقافتين إلي ظهور نوع من التفاوت بينهما ، تفاوت طبقي ، وتفاوت مهنــي ، وعــادة مــا يكــون لصالح الثقافة الحاكمة ، فيأخذ أصحابها حقوقا ومكانة وفقا لرؤية أصــحاب القــرار ، وهــم في العادة الحكام وأولي الأمر الذين ينحازون في خط واضح لثقافتهم وشعبهم .

وعلــي عكــس المعروف من أن الطبقات تتكون تبعا لأوجه النشاط الاقتصادي ، يعرف المجــتمع حينــئذ تحديد النشاط الاقتصادي تبعا للطبقة والأصل العرقي ، فتختص فئة ما ببعض المــهــن ، وتعمل غيرها في المهن الأدنى ، ويتوافق هذا التقسيم مع النزعات البشرية التي تقوم علي التمسك بالعصبية ، والشعور باستعلاء جنس علي آخر .

وبمـرور الوقـت تترسخ هذه الأمور وتثبت ، وتصبح كأنها قانون يفرض وظائف للثقافة العليا ، وأخـري لمـا دون ذلك ، وبخاصة أن الطبقة العليا تحرص دائما علي التحاق أفرادها بالأعمـال ذات الطبيعة الخاصة ، وتعمل علي أن يتحصنوا بالإتقان والمهارات المهنية ، فيحققوا الطفـرات الاجتماعـية ، بينما لا تهتم الثقافة الأدنى إلا بالانتماء لها ، والنظر للمهارة النصفية ، والقـدرات الرمزية علي أنها مقومات كافية للنجاح ، لذا يصبح من الصعب للغاية إزالة التمايز بين كليهما ، ويصعب الحراك الاجتماعي الصاعد بينهما (١٠٤) .

ومن المتغيرات التي اتضحت في فترة الدراسة هذا التقسيم العنصري للوظائف ، فلم تكن مفتوحة لكل من يثبت كفاءة وعلما ، ولم توضع قواعد وضوابط يجتازها الراغبون في وظيفة ما، وإنما قام المجتمع بالكامل علي العصبيات العرقية التي كانت في قمة نشاطها ، عصبيات الدم بين فـرس وعـرب وأتراك ، عصبيات المذاهب بين شيعة وسنة ، عصبيات الأئمة شافعية ومالكية وأحـناف وحـنابلة ، ثـم عصـبية المـدن من بصريين وكوفيـين ودمشقـيين وخراسانيين وبخاريـين (١٠٥) .

وكانت الوظائف الهامة في عهد السلاجقة مشابهة تماما للوظائف عند الخلفاء العباسيين، كـالوزارة ، والحجابـة ، والكتابة ، ورئاسة الدواوين ، ومصدرها الأصلي النظام الفارسي قبل الإسـلام ، ولكن الوضع اختلف كل الاختلاف بين اتجاهات الخلفاء العباسيين نحو جنسية وعرق من يتولى هذه الوظائف ، وبين ما اتبعه السلاجقة في هذا الشأن .

لقد فتح العباسيون الباب واسعا لكل كفء يثبت جدارته ، وأعطوا الفرص الوظيفية نفسها للفرس شأنهم شأن العرب ، ولما كان كثير من أمهات الخلفاء فارسيات ، حتم الواقع تميز الفرس علـي العـرب ، حـتى يعد زمن الخلافة العباسية من أوله لآخره زمن الحظوة للفرس ، فالغنى والجاه والمناصب الكبيرة ، كل ذلك كان من حظ الفرس أكثر من غيرهم .

لـذا كون الفرس طبقة متميزة في قلب المجتمع العباسي ، تقوم حياتها وتخصصاتها علي أسـاس أن الأمـر في يدهم ، وأنهم أصحاب المكاسب ، ومنذ خلاف الأمين والمأمون ، وحزب الفرس يقوي ، وحزب العرب يضعف ، وكلما حاول العرب تكوين جيل يشغل الوظائف الهامة ، حـال العـداء والنفرة بين القبـائل العربيـة دون ذلك ، إلي أن قضي علي مكانـة العرب في عـهد " المعتصم بالله " حين ولي كل أمور الدولة للأتراك ، واستبعد عنها العرب (١٠٦) .

وليس أدل علي المساواة والتسامح عند العباسيين من تولي الفرس أعلي مناصب الدولة وهي الوزارة ، فقد كان معظم وزراء العباسيين من الفرس ، بدءا من " أبي سلمة الخلال " وزير " السفاح " والفضل بن سهل ، وأبو عبد الله بن داود ، وحتى أسرة البرامكة التي توارثت الوزارة عقودا طويلة ، وألفوا كتبا في مهام الوزارة ، وكانوا يفرضون علي أبنائهم قراءتها تمهيدا لإعدادهم للوزارة ، هذا غير تولي الكثير من الفرس ولاية الثغور ، وهو منصب هام ساعدهم بعد ذلك علي الاستقلال عن الدولة (١٠٧) .

وتباين مسلك الفرس تماما حين استقلوا عن الدولة العباسية ، ولم يقتصر الأمر علي السلاجقة ، بل جميع الدويلات الفارسية ، فقد شعر الفرس أنهم أمة ذات تاريخ قهرها العرب ، وحين حانت الفرصة أحيوا ما اندثر من تاريخ ولغة ، واسترجعوا مجد الآباء ، وكان ذلك بالتحيز والتعصب لجنسهم ، وتكونت لديهم نزعة الإحساس بالتفوق العلمي والثقافي ، فاتبعوا عدم المساواة ، ولم يضعف الإسلام العصبية العرقية لديهم ، بل ظل الأمر يتفاقم إلي فترة السلاجقة، وكان لذلك مردود واضح في مجال الوظائف ، وبخاصة العليا التي انفرد الفرس بها ، ولم يتمتع مناظروهم من العرب بأدنى حظ من ذلك ، بل كانت قوة العنصر الفارسي في ضعف العنصر العربي .

وشهد عهد السلاجقة ازدهارا غير مسبوق في وظائف الدولة ، نتيجة لتقدم النظم الإدارية، واتساع رقعة الدولة وكثرة الثغور بها ، ووجود سلطة مركزية متمثلة في السلطان في العراق وإيران ، وسلطات لا مركزية من الشاهات أو ملوك الأقاليم ، مما أدي لتضخم النظام الإداري من حيث عدد ونوعية الموظفين ، وكان هناك صورتان من كل ديوان أحدهما لدي السلطان والآخر في الإقليم ، وللسلطان وزيره ، وللشاه وزيره ، وهكذا في جميع الوظائف (١٠٨) .

وعلي الرغم من هذا الكم الوفير من الوظائف ، احتكرها الفرس بعامة والسلاجقة بخاصة، وبوجه خاص الوظائف الهامة كالكتابة ، والاستيفاء ، والطغراء وهي رئاسة الديوان ، وكذلك منصب الإشراف وعرض الجيش ، وديوان الرسائل ، أما الوزارة فقد حرصوا أشد الحرص علي أن تكون من حظ الفرس ، حرصا علي قوة الدولة وهيبتها ، وخوفا من العناصر الأخرى ، ويذكر أن أول وزرائهم كان " عميد الملك " و " نظام الملك " الذي تولي اثنا عشر من أولاده هذا المنصب ، و "عز الملك " بن " عميد الملك " وكمال الدين أبو الرضا " وسديد الملك

أبــو المعالــي " " ومجد الدين القمي " " وشرف الملك " وغيرهم ، وهكذا لم يذكر من وزرائهم عربي واحد (١٠٩) .

ومــثلما كانــت الــوزارة كــان الجيش ، حيث استبعد العرب تماما من قيادته ، بل ومن الجـندية، علــي عكــس ما كان عند العباسيين وينصح " نظام الملك " في كتابه " سياست نامه " السـلطان " ملكشاة " ألا يتخذ الجند من جنس واحد ولكن من عدة أجناس حتى لا يجتمعوا عليه ، ويذكر له الأجناس التي يمكن الاعتماد عليها وهي الديلم والفرس والخراسانين ، والكرج (١١٠) .

واتبعوا نفس المنهج مع الشرطة وصاحب الشرطة الذي يعمل علي استتباب الأمن ، وقمع الفتن ، وكذلك الحرس الشخصي الذي ابتدعوه لأول مرة لحراسة الحكام والأمراء ، انفرد الفرس أيضــا بهذيــن التخصصـــين أفــرادا وقيادة ، ومقياس الاختيار هو الأصل الفارسي ذو الولاء والعصبية والقوة ، حتى وإن كانت عناصر غير متجانسة متباينة الأصول (١١١) .

وفي ظل هذه التفرقة العنصرية عاني العرب من انهيار شامل لنفوذهم سواء كان اقتصاديا أو سياسيا ، وشغلوا أعمالا مثل التدريس والتجارة ، والسمسرة ، وأعمال الغزل والنسيج ، وتجليد الكتب ، وهى أعمال لا تدر أموالا كثيرة ، لذا تحول معظمهم من الطبقة الوسطي في حراك هابط إلي الطبقة الدنيا مما أدي بهم للارتداد للبداوة وتدني المستوي الاجتماعي (١١٢) .

وانصرف العرب شأنهم شأن الفرس عن المهن الدنيا وأصحابها " البناؤون ، والسقاؤون، والــنجارون ، والكحالون ، والحجامون " ورأوا في ذلك تدنيا لقيمتهم الاجتماعية ، وبخاصة مع نظرة الازدراء لهذه المهن ، حيث اتهم أصحابها بضعف الرأي والتفكير ، ولم يعمل بها إلا العبيد والزنوج (١١٣) .

ومــع ذلك فقد أجمع العديد من المؤرخين علي أن أصحاب المهن الوسطي والدنيا وجدوا قدرا كبيرا من الرعاية في زمن السلاجقة ، وبخاصة في عهد " نظام الملك ". الذي وصف " بعهد الازدهــار " الاقتصادي والاجتماعي حيث قدم للعامة المساعدات ، وذلل أمامهم الصعاب ، وقام بكـل مــا يلــزم لرفع المعاناة عنهم ، فعم الخير والعدل ، وكانت فترة وزارته فترة فريدة لم يعاصــرها المجــتمع الإسلامي ، ولهذا مدحه الشعراء – علي غير عادتهم – بعد وفاته ، ورثاه العرب والفرس علي حد سواء (١١٤) .

وبالطــبع لــم يخطط الحكام لتصنيف الناس إلي عناصر وأجناس ، وإنما هي دروب من الأعمال نتجت عن افتراضات تقوم علي المصالح الخاصة بكل جنس ، وبعض الرواسب القديمة

التـــي كانت تنادي بالخروج عن سيطرة العرب ، وإحياء الأمجاد الزائلة ، فكل عنصر يريد أن يفرض نفسه علي الآخر ، ونجح الفرس في ذلك .

وترتـــب علـــي هـــذا التمـــيز المهنـــي تفـــاوت اجتماعي وطبقي ، جعل من المجتمع الإســـــلامى مجـــتمعا متناقضا ، فالناس ليسوا سواسية ، يجمع فئات تستمتع بالثراء والرفاهية ، وفئات تعاني شـــظف العيش ، بل امتـــد ذلك إلي أماكن السكن ، فقـــد خصصت أحياء معظمها مـــن العـــرب ، وأخري معظم قاطنيها من الفـــرس ، وكذلك أماكن للروم والأتراك ، هذا غير صـــعوبة الحـــراك الاجتماعـــي ، فكل طبقـــة لا تسمح لأبناء الطبقة الأخرى بتجاوزها إلا في الحالات النادرة .

سادسا : ظهور ألوان جديدة من الفنون :

تتمـــيز الـــثقافات عـــن بعضها ليس فقط بالعناصر المادية ، ولكن بالمعنويات الكامنة في الـــنفوس ، وبخاصـــة الفـــنـــون التي تعد عناصر دافعة للتأمـــل والإبداع والتقدم ، وتتأثر هذه العناصر شأنها شأن غيرها بعملية التفاعل الثقافي ، وسريعا ما تتجلى فيها نتائـــج هـــذا التفاعل، وبصـــورة أكـــبر من غيرها ، لأنها عناصر روحيـــة عقلية ، فإذا وجدت دفعـــات من التجديد ، وبيـــئة مناســـــبة ، فلا مناص من أن تزدهر وتتجدد ويجود عطاؤها ، وتصبح صروحا مدعمة للحضارة .

وطرق المتخصصون مدي تأثر الفنون والتذوق الفني بالثقافات الواردة عليها ، وأثبتوا أنه فـــي حالة تميز إحدى الثقافتين بالتقدم والمدنية فإنها توفر نماذج عوامل الارتقاء ، والنماذج التي تنـــتقل للأخرى عن طريق التقليد والمحاكاة والامتصاص ، والعكس صحيح حيث تؤدي العزلة إلي تدهور الفنون وتراجعها (١١٥) .

وكـــان التفاعل في الماضي أكثر أهميـــة للتطور الفني عما هو عليه اليوم ، فالفنون الآن بجمـــيع أنواعهـــا حـــق مشاع وملكيـــة عامة بين الأمم ، بينما كانت قديما عناصر ثقافيـــة ذاتية ولهـــا خصوصيتها ، لذا كانت تســـتمر فترات طويلة في أيدي أمة ما ، تحمل سماتها المميزة ، ولا تنـــتقـــل إلا بالـــتفاعـــل أو الغـــزو الثقـــافي ، وحينئذ تفقد الكثير من ســـماتها وخصائصها المحلية (١١٦) .

وتعـــايش الفنون الآن حالة مستمرة من التفاعل ، فقد أزالت وسائل الأعلام الحواجز ، لذا تنتقل الفنون من الثقافة الأم تحمل معها سماتها الخاصة ، ثم ترتد إليها مرة أخرى بسمات جديدة،

ويتمثلها الأفراد في الثقافتين تمثلا كاملا ، ويضيفون لها ويجددون فتتكون أسس الإبداع والابتكار في مختلف الفنون (١١٧) .

والمقصود بالفنون هنا كل الإنتاج الإنساني الذي يتصل بتهذيب النفس ، وإرهاف الحس ، ويمكن أن يعبر عنه باللفظ في الشعر ، وقد يصور باللحن في الموسيقي ، أو يظهر في الرسم والتصوير ، وقد يقدم في شكل مجسمات في فن النحت ، أو يجسد في منشآت من العمارة (١١٨) .

وإذا رجعنا لفترة الدراسة نجد الثقافة العربية اقتبست العديد من الفنون من الثقافة الفارسية، حيث وجدوا عناصر لم تتوافر لديهم من قبل ، وكان أهم الفنون المقتبسة الموسيقي والغناء ، التي راجت في المجتمع العباسي ، ووجدت طريقها إلي الخاصة والعامة ، حتي ظهر ما يسمي بمتعهدي الحفلات أي منظمي الحفلات الموسيقية ، وارتفع أجر الملحنين والمغنين المجيدين ، وعرفت أسماء شهيرة في هذا المجال (١١٩) .

ومع هذا سوف تقتصر الدراسة علي فن واحد هو العمارة لأن العمارة تجمع- دون غيرها من الفنون – بين ثقافة العصر وعلومه ، واحتياجاته ، فتوظف للرهبة في أماكن العبادة ، ووسيلة لإظهار الجاه والثراء في قصور السكن ، وجمعت تحت سيطرتها مجموعة من الفنون الأخري المكملة كالنقش ، والحفر ، والزخرفة ، والألوان وغير ذلك .

ولهذا يطلق علي العمارة أم الفنون " ARCHITECTURE IS THE MOTHER OF – ALL ARTS " – لأنها ليست فنا واحدا ولكن عدة فنون وظيفية المنشأ ، فلا بد أن تخدم غرضا ما وضعت من أجله ، لذا تختلف من بيئة لأخرى ، ولهذا أيضا لكل شعب بل لكل إقليم عمارته وطرازه الخاص (١٢٠) .

ونقتصر علي العمارة ، كمؤشر علي تيار الفنون لأنها فن ملموس باق ، كما أن أثر التفاعل الثقافي يبدو واضحا جليا فيها ، ويمكن بسهولة تحديد أسبابه ومظاهره ، فهي مبان من الحجارة ولكنها صورة حية لتذوق الشعب وتطور ثقافته ، وهي التاريخ الذي لا يكذب ، فالعمارة منشآت تتحدث عن الأمس واليوم ، ومتى انعزلت الثقافة ومتى تفاعلت .

ولا توجد إشارات في المصادر المتقدمة أو المتأخرة تشير لتأثر العمارة الفارسية بالعربية، وإنما ورد العكس مرارا وتكرارا ، فلم يكن للعرب ما يسمي بالفن المعماري ، وقد نشأ هذا الفن وتطورت قواعده حين اختلاطهم بالشعوب غير العربية ، ونتج عن ذلك العمارة الإسلامية الشهيرة التي انتشرت من القاهرة وحتى دلهي الإسلامية بالهند .

ومـــن الجدير بالذكر أن العمارة الإسلامية لم تتأثر بتيار واحد من الفن المعماري ، ولكن بعـدة تـيارات ، فالعمارة الأموية تأثرت تماما بالفن البيزنطي الذي عرف في سوريا ، وغلبت العمـــارة الفارسية وأساليبها على الفن المعماري لدي العباسيين ، وتشربت العمارة الإسلامية في الهند بفنون الهندوس ، وقامت المساجد في تركيا علي سمات الكنائس البيزنطية (١٢١) .

وإذا نظـرنا بالـتحديد لفترة الدراسة نجد نتائج التفاعل واضحة تماما في العمارة وفنونها لـدي العباسيين ، فقد كان العرب قديما غير مترفين ، لا يلتفتون إلي الجمال الفني ، وفي مقابل ذلك اهتم السلاجقة بشدة بفن العمارة ، ورأوا فيها تخليدا لذكراهم ، ووسيلة توضح للآخرين علو الهمـة ووفـرة الأمـوال والنعم ، لذا أقبل السلاجقة يتسابقون في البناء والإنشاءات التي تتصف بالفخامـة ، والـتى لا تجمـع فنا واحدا ، بل عدة فنون يتفوق كل منها علي الآخر ، فازدهرت ازدهارا كبيرا وأقبل العرب علي هذه العمارة الفارسية ينقلونها جملة وتفصيلا .

وأولـع الخلفاء والأمراء والأغنياء منذ بداية الدولة العباسية بالعمارة الفارسية ، فحرصوا علـي بناء القصور الضخمة المزينة من الداخل والخارج ، حتى انتشرت علي ضفاف الأنهار ، وعرفـت " سـامراء " " وبغـداد " قصـورا وصفت بأوصاف أقرب إلي الخيال منها للحقيقة ، وأشهرها قصر" العروس " " والجعفري " " والبرج " " والتاج " " والثريا " (١٢٢) .

وظهـر تأثـير الفـرس كذلك في الفنون المكملة للعمارة كالأبوب والمشربيات والأشكال الهندسـية ، وأدخلـوا لأول مـرة صـور الحيوانات والطيور والمناظر الطبيعية ، وغيرها من الزخـرفة بالعناصـر الحـية التي حرمها المسلمون لزمن طويل ، وكانوا يستبدلونها برسومات محورة عن الطبيعة ، ولم يكن لها معني مجازي أو رمزي (١٢٣) .

وأخـذ العـرب عن الفرس كذلك المنمنمات والتماثيل المجسمة التي تستقدم من فارس ، وتزيـن بهـا المبانـي ، هـذا غـير الكماليات الجمالية ، ووسائل الراحة والبساتين والأكشاك والنافورات وغير ذلك من الأشياء التي تضفي علي المباني رونقا وذوقا وجمالا ، وكان ذلك من الأشياء الشائعة لديهـم (١٢٤) .

ووصل تيار الفنون لأقصي تقدمه في المفروشات التي استخدمت في المنازل ، كالسجاجيد الصـوفية والحريـرية ، وغطـاء الجـدران من الأقمشة المزينة بالرسوم ، والتحف الصغيرة كـالأدوات المصـنوعة من الصدف والعاج ، والمزينة بالمعادن والأحجار ، والأواني الزجاجية المطلـية بالميـنـاء ، والأشغال الجلدية التى تعلق علي الحائط ، وكؤوس الشراب والأباريق ،

وغـير ذلـك مـن الصـناعات الصغيرة التي برع فيها الصناع ، وأقبلوا علي التخصص فيها لانتشارها ورواجها بين الناس (١٢٥) .

وهكذا نلمس بوضوح تأثر العمارة بوجه خاص بالتفاعل الثقافي ، وكان الاقتباس فيها أكثر مـن الفـنون الأخـرى ، لذا حدث بها تطورات ملموسة وواضحة وساعد علي ذلك سهولة نقل الطـرز المعمارية من هنا لهناك ، كما لعبت اتجاهات الحكام دورا هاما في هذا الشأن ، وكانت اتجاهات الخلفاء العباسيين فارسية الأصول والفروع .

وتمـيز فـن العمـارة فـي ذلك العصر بالضخامة والفخامة والاتساع ، مع الإبداع في الكمالـيات ، والأبهة في الزخرفة والنمنمة ، ووصل في ذلك لأعلي درجاته ، حتى إن الآثار الباقـية مـن هذا العصر قليلة النظير في تاريخ العمارة الإسلامية ، ومما يؤسف لـه أن هـذا الإبـداع الفنـي المعمـاري لم يبق منه إلا القليل ، حيث محا المغول كل أثر له ، وحتى بدت وكأنهـا روايات الخيال ، لولا كم غير قليل من كتب الأوائل الذين تفننوا وأسهبوا في وصف هذه العمارة وبهائها وجمالها .

خاتمة الدراسـة

توصـلت الدراسـة الحاليـة إلي أهمية التفاعـل الثقافي في حيـاة الأمـم والشعوب ، حيـث تعيش المجتمعات من خلاله حالة التجديد وتبادل التأثير والتأثر ، فتأخذ كل منها قدرا من السـلبيات والإيجابـيات ، ويـتجه تـيار التغيير دائما من الثقافة الأقوى حضاريا وعلميا نحو الأخـرى ، وبدون هذا التفاعـل تتراجع الثقافة وتنغلق علي نفسها ، وتظهر فيها مظاهر الجمود والـتخلف ، فهـو بمثابة الغذاء الذي يمدها بالطاقة ، فتتطور معظم العناصر الثقافية ، وبخاصة العقلية والعلمية .

ومن الثابت أن التفاعل لا يؤثر جذريا في الأسس الثابتة للثقافة ، ولكنه يرتد علي مجموعة مـن المتغيرات التربوية التي ترتبط بدورها بالمجتمع وأفراده ، فيتأثر بها نمط التربية المتبعة ، وتـنعكس علي الأفراد وتفاعلهم مع غيرهم ، فيصبح الفرد صورة من ثقافته مرونة أو جمودا ، حداثة أو تخلفا ، اعتدالا أو تطرفا .

وتـتوقف نتائج التفاعل علي طبيعة الثقافتين وقوتهما ، وكذلك علي أسلوب التفاعل ومداه الزمني قصيرا أو طويلا . فاذا تلازمت الثقافتان فترة كافية ، ونجحا في الاستفادة من الإيجابيات،

فـــلا بـــد أن يضيفا للمجتمع ترتيبا وتنظيما ، ويتطور نمط تربية الفرد وأنشطة حياته ومهارته ، فيحصد من ذلك نتائج فكرية وحضارية

وشـــهد المجـــتمع الإسلامي خلال حكم السلاجقة في القرنين الرابع والخامس الهجريين ، حالـــة غير متكررة كثيرا من هذا التفاعل الثقافي ، حيث تقابلت الثقافة العربية والفارسية وتبادلتا التأثير ، ووصل التفاعل لذروته ، وأدي ذلك لتغيير الكثير من المتغيرات التربوية ، وأضفي علي الثقافة الإسلامية آنذاك نضجا ورفعة ، فاكتمل ما بدأه العباسيون منذ بداية الدولة .

ومـــن الغريـــب أن هذا التفاعل لم يتم بين العربية وأي من الثقافات الأخرى كالتركية أو البيزنطية ، فمع فتح العرب لهذه البلاد ظلت الحواجز الثقافية قائمة ، في حين تفاعلوا مع الفرس قبل فترة الدراسة بقرون ، ثم تطور التفاعل وأصبح أكثر عمقا في عهد السلاجقة لأسباب عديدة ، مـــنها الديني ، والسياسي ، والاجتماعي ، فتعايشت الثقافتان ، ونشأ عن ذلك طبقة من المولدين والمســـتعربين ، الذيـــن أقـــبلوا علـــي الثقافتين بكل عناصرهما متمتعين بمرونة الدين الإسلامي وسماحتـــه .

واتجهـــت قـــوة الدفع الثقافي دائما من الفرس نحو العرب ، واتضحت في صورة فكرية وعلمية جديدة ، وتجليات فنية مستحدثة ، ولا غرابة أن أخذت هذه المتغيرات وجها غير عربي ، فقد أثرت الفارسية في كل شيء ، وبخاصة الفكر وأسلوبه ومنهجه ، وفي العلوم وتخصصاتها ، والتعليم ومراكزه .

واستحوذ الجانب الفكري بخاصة علي معظم الإيجابيات ، حيث انتقل الفكر الإسلامي إلي مـــراحل جديـــدة ، تعـــتمد علي العلم ومنهجه ، تفكير موضوعي منسق دقيق واضح ، يستخدم أساســـيات المـــنهج العلمـــي من افتراضات وملاحظات وإثباتات واستنتاجات ، هذا غير الأمانة والرصانة العلميـــة .

وأدي هـــذا الـــتفاعل أيضا لتطور التعليم الذي عاش فترة من أزهي فتراته تقدما ورقيا ، ورجـــع ذلـــك للاتجـــاه الإيجابـــي الذي أخذته الثقافتان نحو العـــلم والعلماء، وبغذاء تقدير حكام السلاجقة للعلم والتعلم، وحرصهم علي نشر مراكز التعليم في كل مكان، فظهرت المدارس التابعة للحكومـــة إداريـــا وماليـــا ، وكان أولها المدارس النظامية التي تعتبر فاتحة التعليم الرسمي في العالم الإسلامي.

وتقاربت اللغات في ظل هذا التفاعل ، وأصبح من اليسير أن يتقن الفرد عدة لغات ، ورأوا في ذلك ضرورة اجتماعية وعلمية واقتصادية ، حيث تساعدهم علي الاتصال بغيرهم بطريقة بناءة فعالة ، فانتقلوا بهذا الإتقان اللغوي إلي أبواب مفتوحة علي عالم جديد ، وأقبلوا علي الترجمة بنهم ، فرأوا فكرا وعلما يختلف كثيرا عن ماضيهم الذي زود أفراده بتمجيد ثقافتهم ، والشعور بأنهم الأفضل في كل شيء

ولازم هذا التفاعل الثقافي ظاهرة تؤخذ عليه وإن كانت من طبائع الأشياء ، ومنطق الإنسان قديما وحديثا ، ألا وهي التميز الطبقي والعرقي ، حيث اختص السلاجقة دون العرب بالكثير من الإيجابيات الاجتماعية والوظيفية والمهنية ، وجنوا ثمار ذلك قدرا كبيرا من الترف والنعيم ، بينما تدهورت مكانة العرب وارتد الكثير منهم للبداوة ، والحراك الاجتماعي الهابط .

وكانت الفنون المختلفة آخر المتغيرات التي تأثرت بالتفاعل الثقافي ، حيث أقبل العرب علي الفنون الفارسية بشتى أنواعها ، وبخاصة الفن المعماري الذي تأثر أكثر من غيره ، فعرف العرب المنشآت الضخمة التي زينت بشتى أنواع الفنون المكملة مثل الزخرفة والمنمنمات والمجسمات ، وتفننوا في تزويدها بالحدائق والنافورات ، والمفروشات الراقية الذوق ، والتحف الصغيرة المرصعة ، وغير ذلك من المكملات التي يشكل كل منها فنا قائما بذاته .

وبوجه عام فقد كانت إيجابيات التفاعل أكثر من سلبياته ، فقد أقبل العرب علي الثقافة الفارسية يأخذون منها قشور الحضارة ولبابها ، وبخاصة أنها ثقافة العلم والحضارة ، كما أنها ثقافة الغالب ، ومن المنطقي أن يأخذ بها المغلوب ، وترتب علي هذا التفاعل حضارة إسلامية زاهرة ، شهد بها مؤرخو الشرق والغرب ، ومن الغريب أن هذه الحضارة ماتت تدريجيا ، ثم قضي المغول علي البقية الباقية منها ، وانتهت تلك المدن التي كانت عامرة بالعلم والعلماء ، ولم يتبق منها سوي قري وضواح .

الهوامش والمراجع

1- Payne Michael, ***Dictionary of cultural and critical***, London, Oxford, 1996, P.26.

2- Ferraro Gary, ***Cultural anthropology***, California, Blemont company, 2001, P.71.

3- Wure. F. Caroline, ***The cultural approach to history***, New York, Columbic university press, 1990, P.41.

٤- محمد جمال الدين سرور، *تاريخ الحضارة الإسلامية فى الشرق، القاهرة*، دار الفكر العربى، ١٩٦٥ ، ص ٧٨.

5- Ray Douglas, Edit., *Education and cultural differences- New perspectives*, New York, Garland publishing, 1999, p.15.

6- Kenneth Cushner, Edit., *International Perspectives on intercultural education*, London, Lawrence Elbaum Publishers, 1998, p.54.

7- King, E. Joyce, Edit., *Preparing teacher for cultural diversity*, New York, Teacher college press, 1997, p. 104.

٨- برهان غليون، *اغتيال العقل*، بيروت، دار التنوير، ١٩٧٨، الطبعة الثانية، ص ١٢٤.

٩- بديع محمـــد جمعة ، *من روائع الأدب الفارسى* ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٠، ص ١٩.

١٠- عبد المنعم حسانين، *دولة السلاجقة*، القاهرة، الانجلو المصرية،١٩٧٥، ص ٩.

١١- د. بارتولد، *تاريخ الترك فى أسيا الوسطى*، ترجمة: أحمد السعيد سليمان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢، ص ١٠٢.

١٢- محمد الخضرى، *الدولة العباسية*، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٩٧، الطبعة الثالثة، ص ٢٥.

١٣- الأصـــفهانى، عمـــاد الديـــن محمد بن حماد الأصفهانى، *دولة آل سلجوق*، اختصار الفتح بن على الأصفهانى، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٢، ص ٢٢.

١٤- البـــيهقى، أبوالفضل البيهقى، *تاريخ البيهقى*، ترجمة: يحيى الخشاب و صادق نشأت، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ص ٦٦٤.

١٥- الـــراوندى، محمـــد بن سليمان الراوندى، *راحة الصدور وآية السرور*، تحقيق: عباس إقبال، ليدن، ١٩٢٠، ص ١٠٤.

١٦- صـــدرالدين أبى الحسن أبى الفوارس، *أخبار الدولة السلجوقية*، تصحيح: محمد إقبال، بيروت، دار الآفاق، ١٩٧٤، ص ٧٠.

١٧- ابـــن الأثـــير، *الكـــامل فى التاريخ* ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٨٠، ص ٨، ٩ وصفحات متفرقة.

١٨- الســـيوطى، جـــلال الدين السيوطى، *تاريخ الخلفاء*، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٥، ص ٣٠٤ وصفحات متفرقة.

١٩- ادوارد بـــراون، *تاريخ الأدب فى ايران*، ترجمة: إبراهيم أمين الشواربى، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٥٤، ص ٣٧١.

٢٠- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسى والدينى والثقافى والاجتماعى، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٨٧، الطبعة الأولى، الجزء الرابع، ص ٦٠.

٢١- السيوطى، *مرجع سابق*، ص ٤٩٣.

٢٢- محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ص ٣٣٥-٣٣٨.

٢٣- أحمد أمين ، *ظهر الإسلام* ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٩ ، الطبعة الخامسة ، ص ص ١ -٧.

٢٤- محمد سالم العوفى، *العلاقات السياسية بين الدولة الفاطمية والدولة العباسية فى العصر السلجوقى*، الرياض، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢، ص ٧٨.

٢٥- ابن الأثير، *مرجع سابق*، ص ٢، ص ١١١.

- أنظر أيضا ، حسن إبراهيم، *مرجع سابق*، ص ٣٠٧.

٢٦- ادوارد براون، *مرجع سابق*، ص ٢١٧.

٢٧- دونالد ولبر، *إيران ماضيها وحاضرها*، ترجمة: عبدالمنعم حسنين و إبراهيم الشواربى، القاهرة، دار الرائد، ١٩٥٨، ص ١٦٤.

28- Johnson Steven, *Interface culture*, Sanfransisco, Harperdge, 1997, p. 16.

٢٩- محمد عاطف غيث ، *قاموس علم الاجتماع* ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩، ص ١١٠.

٣٠- جبران مسعود، *الرائد معجم لغوى حديث*، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨، جـ ١، ص٤٢٢، ص ٥٨٢.

31- Payne Michael, *op.cit*, p. 139.

٣٢- جابر عبدالحميد، علاء الدين كفافى، *معجم علم النفس*، القاهرة ، دار النهضة العربية،١٩٨٩، الجزء الثانى، ص ١٢٦.

33- Shirin Akiner, Edit, *Cultural change and continuity*, London, Routledge and hall, 1999, p. 194.

٣٤- أنور الجندى، *الثقافة العربية - إسلامية أصولها وانتمائها*، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٢، ص ١٩.

- أنظر أيضا، جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافى، مرجع سابق، ص ٨٢٧.

٣٥- ديوبولـد فـان دالـن، *مناهج البحث فى التربية وعلم النفس*، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٠، ص ٢١٢.

٣٦-عـبد الوهاب سليمان، *البحث العلمى ومصادر الدراسات الإسلامية* ، جدة، دار الشروق ، ١٩٩٦ ، ص ٥٧٥.

- أنظـر أيضا ، عمر عمر عثمان الشبراوى، عامة بغداد من ظهور السلاجقة وحتى سقوط الخلافة العباسـية، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، كلية الآداب، جامعة عين شمس ، ١٩٩١، ص ٢١٧.

٣٧- حـنان عيســى وغانم سعيد شريف، *أساسيات البحث العلمى بين النظرية والتطبيق*، الرياض، دار العلوم، ١٩٩٤، ٢١٥.

38- Kamalipour, R. Yohya, Edit, ***Cultural diversity and the media,*** New York, State university press, 1998, p. 112.

39- Ware, F. Caroline, ***op, cit,*** p. 89.

40- Spiro, E. Melford, ***Cultural and human nature***, Chicago, University of Chicago press, 1997, p. 66.

٤١- برهان غليون، *مرجع سابق*، ص ٨٩.

٤٢- أحمد أمين، *مرجع سابق*، ص ص ٢٦١- ٢٧١.

٤٣- أحمـد سليم سعيدان، *مقدمة لتاريخ الفكر العلمى فى الإسلام*، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٨، ص ٩٥.

٤٤- عبد الحليم منتصر، *تاريخ العلم ودور العرب فى تقدمه*، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٠، ص ٧١.

٤٥- زيغريد هونكه، *شمس العرب تسطع على الغرب*، ترجمة: فاروق بيضون و كمال دسوق، بيروت، دار الأفاق، ١٩٦٩، ص ٢٧١.

٤٦- إبراهيم مسلم، *إطلالة على علوم الأوائل*، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٨٩، ص ص ١٤٥- ١٤٨.

٤٧- علـى عـبد الله الدفاع، *العلوم البحتة فى الحضارة العربية والإسلامية*، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣، ص ٦٢.

٤٨- السخاوى، *الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ*، بيروت، دار الكتاب العربى، ١٩٨٣، ص٩٢.

٤٩- مسـكويه ، أبو على أحمد مسكويه ، *تجارب الأمم* ، القاهرة ، مطبعة التمدين الصناعية ، ١٩١٤ ، ص ١١٢.

٥٠- عمـر فروخ و ماهر عبد القادر، *تاريخ العلوم عند العرب*، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٠، ص ٢٠١.

٥١- يوسف العش، *تاريخ الخلافة العباسية*، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٢، ص ٢٥١.

٥٢- دونالد ولبر، *مرجع سابق*، ص ٣٨٩.

٥٣- مونـتجمري وات، *فضـل الإسـلام علـى الحضارة الغربية*، ترجمة: حسين أحمد، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣، ص ١٨٩.

٥٤- أ.ج. أربـري، *تـراث فـارس*، ترجمة: محمد *كفافي وآخرون*، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٩، ص ١٨٩.

٥٥- أ.ج. أربري، **المرجع السابق**، ص ٣٩٢.

56- David, C. Change, ***The Cultural turn***, London, Routledge, 1994, p. 87.

57- Bradley, A. Levinson, Edit., ***The Cultural production of educated person***, New York, State university press, 1996, p.72.

٥٨- أ.ج. أربري، **مرجع السابق**، ص ١٩٧.

٥٩- أحمد أمين، *ضحى الإسلام*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨، ص ٦٠.

٦٠- شـريف بكـر عـبد الخالق، *الأوضـاع العلمية والتعليمية فى عهد بنى بويه والسلاجقة*، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص ٩٢.

٦١- مصطفى الشـكعة ، *معالم الحضارة الإسلامية* ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٢ ، ص١١٧.
- أنظر أيضا، أحمد أمين، *ظهر الإسلام*، *مرجع سابق*، ص ٥.

٦٢- حسن إبراهيم حسن، مرجع سابق، ص ٤٢٨.
- أنظر أيضا، عبد المنعم حسين، *مرجع سابق*، ص ١٥٦.

٦٣- شريف بكر عبد المنعم، *مرجع سابق*، ص ١٦٢.
- أنظر أيضا، إبراهيم المسلم، *مرجع سابق*، ص ٩٢.

٦٤- حسن إبراهيم، *مرجع سابق*، صفحات متفرقة.

٦٥- عبد الحليم منتصر، *مرجع سابق*، ص ٤٨.

٦٦- ابـن الجـوزى، أبو الفرح عبدالرحمن بن الجوزى، *المنتظم فى تاريخ الملوك والأمم*، حيدر أباد، مطبعة دار المعارف السلطانية، ١٩٣٨، ط ١، ص ٤١٢.
- أنظر أيضا، السيوطى، مرجع *سابق*، ص ٤٨٩.

٦٧- *نظـام الملك*، أبو على الحسن بن اسحق الطوسى السلجوقى- *سياست نامه*، ترجمة: السيد محمد العزاوى، القاهرة، دار الرائد العربى، ١٩٧٦، ص ٥.

٦٨- ادوارد براون، *مرجع سابق*، ص ٢٢٠.

٦٩- محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ٣٦٤.

٧٠- صدرالدين أبوالحسن على أبى الفوارس، *مرجع سابق*، ص ٦٨.

٧١- أحمد أمين، *ظهر الإسلام*، *مرجع سابق*، ص ٢.

٧٢- دونالد ولبر، *مرجع سابق*، ص ٤٢٠.

- أنظر أيضا، حسن إبراهيم حسن، *مرجع سابق*، ص ٤٢٥.

٧٣- السيوطى، *مرجع سابق*، ص ٤٨٨.

- أنظر أيضا، ابن الأثير، *مرجع سابق*، ص ٥٨١.

٧٤- الأصفهانى، *مرجع سابق*، ص ٥٩.

- أنظر أيضا، عبد المنعم حسانين ، *مرجع سابق*، ص ١٧١.

٧٥- عبد الحليم منتصر، *مرجع سابق*، ص ٤٦.

٧٦- توفـيق أحمـد عبد الجواد، *تاريخ العمارة والفنون الإسلامية*، القاهرة، النهضة العربية ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٣.

٧٧- عبد الحليم منتصر، *مرجع سابق*، ص ص ٤٥-٤٦.

٧٨- شريف بكر عبد المنعم، *مرجع سابق*، ص ٢١٤.

- أنظر أيضا، عمر فروخ و ماهر عبد القادر، *مرجع سابق*، ص ١٩٠.

٧٩- إبراهيم المسلم، *مرجع سابق*، ص ١٥.

٨٠- أحمد شلبى، *تاريخ التربية الإسلامية*، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٩٠، ص ٩١.

81- Crang Mike, ***Cultural geography***, London, Routledge, 1998, p.36.

٨٢- صالح هندى محمد الهوارى وآخرون ، *الثقافة الإسلامية*، القاهرة ، دار الفكر، ١٩٩٩، ص ١٩.

83- Ferraro Gory, ***op,cit***, p. 14.

84- Shirin Akiner, ***op,cit***, p.152.

٨٥- جورجى زيـدان ، *تاريخ التمدن الإسلامى* ، القاهرة ، مطبعة الهلال ، ١٩٢٢، جـ ٤ ، ص١٦٥.

٨٦- دونالد ولبر، *مرجع سابق*، ص ١٣١.
- أنظر أيضا، عبد المنعم حسين، *مرجع سابق*، ص ١٠٠.

٨٧- محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ٤٢٤.

٨٨- ادوارد براون، *مرجع سابق*، ص ٣٧٧.

٨٩- الأصفهانى، *مرجع سابق*، ص ٢٥٢.

٩٠- ابن الجوزى، *مرجع سابق*، ص ٩ ، ص ٦٢.
- أنظر أيضا، أ. ج. اربرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٦.

٩١- عمر عمر عثمان، *مرجع سابق*، ٣٢٧.
- أنظر أيضا، ابن الجوزى، *مرجع سابق*، ص ٦٢.

٩٢- اليعقوبى ، أحمد بن اسحاق اليعقوبى، ***معجم البلدان*** ، ليدن ، مطبعة برايل ، ١٨٩١ ، ص ٢٠٦.

٩٣- أحمد أمين، *مرجع سابق*، ص ٢٤٥.

٩٤- محمد جمال الدين سرور، *مرجع سابق*، ص ١٤٧.

95- Ochs Elinor, ***Culture and language development*** London.· Cambridge university press, 1998, p. 65.

96- David, C. Chang, *op, cit*, p. 93.

٩٧- مونتجمرى وات، *مرجع سابق*، ص ١٨٤.

٩٨- نظام الملك، أبو على الحسن بن اسحق الطوسى السلجوقى، *مرجع سابق*، ص ٤.
- أنظر أيضا، حسن إبراهيم حسن، *مرجع سابق*، ص ٢١.

٩٩- ادوارد براون، *مرجع سابق*، ص ٣٦٩ وصفحات متفرقة.

١٠٠- أ. ج. اربرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٦.

١٠١- نور الدين آل على " محرر" ، ***الصلات الثقافية بين إيران والعرب***، القاهرة، جمعية الصداقة المصرية الإيرانية، ١٩٧٤، ص ٥٩.

١٠٢- ابن خلجان، ***وفيات الأعيان وأبناء الزمان*** ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٢، جـ ١٠ ، ص ص ١٥٢- ١٥٣ .

١٠٣- بديع محمد جمعة، *مرجع سابق*، ص ٥٨.
- أنظر أيضا، شريف بكر عبد السنعم، *مرجع سابق*، ص ١٠٨.

104- Female Urban, *The cultural foundation of economic development*, London, Rout Ledge, 1997, p. 157.

١٠٥- أحمد أمين، ظهر الإسلام، *مرجع سابق*، ص ٣١.

١٠٦- جورجي زيدان، *مرجع سابق*، ص ١٤٤.
- أنظر أيضا، محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٠.

١٠٧- نظام الملك، أبو على الحسن بن اسحق الطوسى السلجوقى، *مرجع سابق*، ص ١٦.
- أنظر أيضا، محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٠.

١٠٨- صدر الدين أبو الحسن على أبى الفوارس، *مرجع سابق*، صفحات متفرقة.

١٠٩- عبد المنعم حسانين ، *مرجع سابق*، ص ١٣٤.
- أنظر أيضا، دونالد ولبر، *مرجع سابق*، ص ٧٨.

١١٠- نظام الملك، أبو على الحسن بن اسحق الطوسى السلجوقى، *مرجع سابق*، ص ١٣٦.

١١١- ابن الجوزى، *مرجع سابق*، جـ ٨، ص ١٥٠، ص ١٦٢.

١١٢- عمر عمر عثمان، *مرجع سابق*، ص ١٩٨، ص ٢١١.

١١٣- ابن الجوزى، *مرجع سابق*، جـ ٩، ص ٢٤٥.

١١٤- محمد جمال الدين سرور، *مرجع سابق*، ص ١٦٧.
- أنظر أيضا، أ. ج. اربرى، *مرجع سابق*، ص ٣٣٨.

115- Swartz David, ***Culture and power***, Chicago, University of Chicago, 1997, p. 59.

116- Barnes, J. Susan & Melion, S. Walter, ***Cultural differentiation in the visual arts***, Washington, National gallay of art, 1989, p. 93.

117 – Kamalipour. R. Yohyo, ***op, cit***, p. 31.

١١٨- توفيق أحمد عبد الجواد، *مرجع سابق* ، ص ٢.

١١٩- الأصفهانى، أبو الفرج بن الحسين الأصفهانى، *الأغانى*، تحقيق: عبد الله العلايلى وآخرون، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٩، ص ١١.

120- Union of Western Thracian, ***The cultural imperialism of Greece and Turkish***, Ankara, Turkey Union, 1986, p. 205.

١٢١- عمر فروخ ، *مرجع سابق*، ص ٥٣٨.

١٢٢- محمد جمال الدين سرور، *مرجع سابق*، ص ١٤٨.

١٢٣- توفيق أحمد عبد الجواد، **مرجع سابق**، ص ٢١.

١٢٤- دونالد ولبر، **مرجع سابق**، ص ٢٠٠.

١٢٥- أ. ج. اربرى، **مرجع سابق**، ص ١٠٨.

- أنظر أيضا، أحمد أمين، **مرجع سابق**، ص ٣٣٨.



الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

إعداد : د. فوزية يوسف العبد الغفور (*)

مقدمة :

يعد عضو هيئة التدريس أحد أهم مقومات العملية التربوية في التعليم الجامعي وأحد دعائمها الرئيسة التي تحدد مدى كفاءة هذا التعليم ومستواه وفاعليته من خلال ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أدوار ، وما يؤديه من مهام ومسئوليات ترتبط ارتباطاً وثيقا بتحقيق أهداف الجامعات ووظائفها . فقد أكدت الدراسات التي جرت في هذا المجال أن أعضاء هيئة التدريس هم أهم القوى الحقيقية لتحسين التدريس الجامعي ورفع مستواه (محمد آل ناجي : ١٩٩٩) .

ويرتبط أداء عضو هيئة التدريس بمجموعة من المعايير العلمية والضوابط المهنية والخصائص الشخصية التي تنعكس جميعها ، على مستوى أدائه الوظيفي فتؤثر بالتالي على نواتج العملية التعليمية والتربوية ، فقد أكدت دراسة (على الراشد : ٢٠٠٠) أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية للأفراد وبين العمل بمهنة معينة ، وأكدت أن بعض المهن تشترط توافر بعض الصفات والخصائص لدى الأفراد ، حتى يمكن إنجاز مهام هذه المهن ومسئولياتها على الوجه الأكمل ، فالكفاءة العلمية ليست هي العامل المؤثر في العمل فقط ، بل إن هناك عوامل أخرى لها أهمية بالغة كالصفات الشخصية والخصائص النفسية التي تلعب دورا كبيرا في تحديد مدى صلاحية الأفراد وقدرتهم على مزاولة بعض المهن والنجاح فيها .

وبناء على ذلك تحرص الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على اختيار أعضاء هيئة التدريس ليس فقط ممن يمتلكون المؤهلات العلمية العليا في أحد التخصصات ، بل ممن يتّصفون بالخصائص الشخصية والصفات المميزة التي تكون لهم عونا في القيام بمسئولياتهم على الوجه الأكمل ، ومما لاشك فيه أن تمتع أستاذ التعليم الجامعي بالصفات والخصائص الشخصية المرتبطة بطبيعة المهنة تكسبه المقومات التي تؤثر إيجابا على مستوى أدائه الوظيفي ، حيث

(*) أستاذ مشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية .

تؤثر تلك الخصائص على رغبته الصادقة للتفاني في أداء العمل وبذل الجهود لتفهم كل متطلباته وأسسه، والقدرة على سرعة التكيف معه فينعكس بشكل إيجابي على نجاح وفاعليه العملية التربوية التعليمية (حمدي ياسين : ١٩٨٦) .

وحتى تطمئن الجامعات على توافر الخصائص المطلوبة لدى أعضاء هيئة التدريس والتأكد من مدى كفايتهم لهذه الوظيفة ، فإنها تلجأ بين فترة وأخرى إلى تقويم أدائهم الوظيفي والكشف عن مدى تمتعهم بالمواصفات الشخصية المطلوبة من خلال أكثر الأساليب شيوعا ، وهو تقصي واستطلاع آراء الطلاب باعتبارهم أكثر المتأثرين بممارسات وأداء عضو هيئة التدريس ، فالطالب يمكنه أن يقدم تحليلا شاملا عن كفاءة المدرس الجامعي ، كما يمكنه أن يحدد أهم الخصائص والصفات التي يتمتع بها ، وذلك لطبيعة العلاقة القائمة بينهما داخل الفصل وخارجه (رداح الخطيب : ١٩٨٨) . وعليه تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص التي ينبغي أن تتوافر لدى عضو هيئة التدريس بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي ، من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة الأربع .

مشكلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحديد أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، مما يشكل ضرورة فى تأسيس نظام علمى لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ، هذا النظام الذى لا يتضح كثيراً فى الآونة الحاضرة . هذا ويشمل موضوع الدراسة الجوانب التالية :

(أ) الخصائص العلمية التدريسيه .

(ب) الخصائص العقلية المعرفية .

(ج) الخصائص الشخصية والإنفعاليه .

(د) الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الطلاب) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١ - تعرّف أعضاء هيئة التدريس على أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوافر عندهم ــ من وجهة نظر الطلاب ــ وعلاقتها برفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

٢- مراجعة وتعديل أعضاء هيئة التدريس لممارساتهم وأدائهم المهني في ضوء الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها من وجهة نظر الطلاب .

٣ - تضـمين الخصـائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس في اختبارات القبول للمتقدمين لمهنة التدريس الجامعي .

٤ - تصـميم وإعداد برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من خصائص ومواصفات مرغوب بها .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

١ - الكشـف عـن أولويـات الخصائص العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية و الانفعالية ، والاجتماعية داخل العينة الكلية .

٢ - الكشـف عـن طبيعة الفروق في ترتيب الخصائص السابقة (العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، و الشخصية والانفعالية ، الاجتماعية) داخل مجموعتي الطلبة والطالبات .

٣ - الكشـف عـن طبيعة الفروق في ترتيب الخصائص السابقة (العلمية التدريسية، والعقلية المعرفية ، والشخصية الانفعالية ، والاجتماعية) داخل كل كلية من كليات التعليم التطبيقي الأربـع : (كلية التربية الأساسية ، الدراسات التجارية ، الدراسات التكنولوجية ، العلوم الصحية) .

الدراسات السابقة :

قامـت الباحـثة باسـتعراض مجموعة من الدراسات السابقة ، العربية والأجنبية المتعلقة بالخصـائص والسـمات المخـتلفة لعضـو هيئة التدريس الجامعي ، وبالدراسات التي تناولت ممارسـات عملـية التدريس عند المدرس الجامعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلاب . ويمكن استعراض بعض هذه الدراسات على النحو التالي :

أولا : الدراسات العربية :

- تناولت دراسة (حمدي ياسين : ١٩٨٦) السمات والخصائص النفسية اللازمة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنتهم في الجوانب (المهنية ، العقلية ، الاجتماعية ، المزاجية)

وقـد أكـد الباحث أن تمتع المعلم الجامعي بالخصائص النفسية الطيبة يساعد على تكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه ، وعلى زيادة إحساسه بالانتماء لأسرة التعليم فيقبل على عمله بنفس راضيه ، ومن ثم ينعكس هذا الأمر إيجابيا على العملية التربوية التعليمية . وقد طبق الباحث مقياس الدراسة الذي اشتمل على خصائص عضو هيئة التدريس في الجوانب السابقة ، على عينة مـكونة من (٨٥) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي الذين يعملون في كليات : بنات عيـن شـمس ــ تربـية عين شمس وتربية بنها بجمهورية مصر العربية ، وأسفرت نتائج الدراسـة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، على ضرورة تحلى المعلم الجامعي بجميع البـنود التـي وردت في الخصائص المهنية مثل (التمكن من المادة ــ الثقة في الإدارة ــ تنظـيم العمل ــ دقة المواعيد ــ المواظبة في العمل .. الخ) ، وكذلك المقومات العقلية مثل (سـعة الأفـق ــ الفطـنة ــ مرونة التفكير ــ الإطلاع .. الخ) بالإضافة إلى جميع بنود المقومات الاجتماعية والمزاجية التي تضمنها مقياس البحث . كما أوضحت نتائج الدراسة أن المقومات الاجتماعية كانت من أهم المقومات اللازمة لنجاح المعلم الجامعي ، يليها المهنية ثم المزاجية ، ومع ذلك فقد أوصت الدراسة أنه لا يكفى أن يكون المعلم ودوداً ، حسن المعاملة، مشـاركا لتحقـيق طموحاتـه المهنية ، بل عليه أن يلم أيضا بالمقومات المهنية والمزاجية والعقلـية ، فجمـيعها عوامل ومقومات إذا ما تجانست وترابطت خلقت تنظيما قويا ألا وهو شخصية المعلم المتزن .

- وفـي دراسة أجراها (محمد سكران : ١٩٨٦) بهدف التعرف على " صورة أستاذ الجامعة مـن وجهة نظر طلابه " ، قام الباحث بإعداد استمارة البحث ذات الأسئلة المفتوحة من أجل الوصول إلى تحديد دقيـق لصورة أستاذ الجامعة ــ طبقها على عينـة الدراسة المكونة من (٥٠٠) طالـب وطالـبة من طلاب السنة الرابعة ــ الذين لم يسبق لهم الرسوب طوال مدة الدراسـة الجامعية . وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الصفات المرغوبة لصورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه قبل دخولهم الجامعة هي حسب الأهمية، أن يكون واسع الإطلاع غزير العلم، ذا شخصـية قويـة ، متعمق في تخصصه ، مختلف عن مدرسي المدرسة ، حازم وجاد ، اجتماعـي لـبق الحديث ذا هيبة ووقار ، مصدر إشعاع فكري ... الخ من المواصفات، أما الصـورة التـي تكونـت عـن أستاذ الجامعة لدى الطلاب بعد دخولهم الجامعة فقد حددتها العـبارات التالية مرتبة حسب الأهمية وهي : أن يكون لديه اهتمام بقضايا المجتمع ، غزير العلم واسع الإطلاع ، اجتماعيا لبق الحديث ، مصدرا مهما للمعرفة ، ديمقراطيا ، متعمقا فى

تخصصـــه مسيطرا على مادته بالإضافة إلى عبارات أخرى . كما أوضحت النتائج النهائية للدراسة أن صورة أستاذ الجامعة كما ينبغي أن تكون في نظر طلابه تحددها صفات أخرى تحـتل أهمـــية أكبر في نظر الطلاب أوتدور حول الجوانب الشخصية الاجتماعية وعلاقات التفاعل والتعامل مع الطلاب وطرق التدريس وأساليب التقويم والحكم على الطلاب .

- وهدفــت دراســـة (عبد المحسن حماده: ١٩٨٨) إلى التعرف على آراء مجموعة من طلاب جامعة الكويت واتجاهاتهم حول الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة بصفة عامة والصفات التي يعتقدون أن أساتذة جامعة الكويت يتصفون بها ، وكذلك التعرف على طرق الــتدريس التـــي يفضلها طلاب جامعة الكويت ، ومقارنتها بالطرق التي يتبعها الأساتذة في تدريســـهم. وقـــد صـــمم الباحث استبانه اشتملت على (٤٢) بنداً موزعة على أربعة محاور خاصـــة بالدراســـة ، طبقها على أفراد العينة من طلاب مختلف كليات جامعة الكويت، وقد حرص الباحث على أن تكون أفراد العينة مكونة من (١٠٠) فرد من كل كلية و أن يكونوا من الجنسين ، ومن مختلف التخصصات العلمية في مختلف سنوات الدراسة . وقد أوضحت نـــتائج الدراســـة على أن أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة هي : قدرته على توصيل المادة الدراسية ــ وأن يكون واضحا في شرحه ــ أن يكون عادلا مع طلبته ــ أن يكـــون متحمســـا لعملـــه ــ مرحبا بمقابلة طلبته . الأمر الذي يؤكد أن طلاب الجامعة يتحمســـون لتأييد الصفات العلمية المتصلة بعملية التدريس ، أما بالنسبة للصفات التي يعتقد الطـــلاب أن أساتذة جامعة الكويت الذين درسوهم يتصفون بها ، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن هـــناك نظرة سلبية بالنسبة لأفراد العينة تجاه أساتذتهم ، حيث ترى غالبية أفراد العينة أن قلـــيلا من أساتذة جامعة الكويت يتصف بالصفات التي يرون أنه يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعـــة، وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من الأمور التي لابد من التقيد بها والتركـــيز علـــيها فـــي عملية اختيار المعيدين من أجل أن تتوافر لدى الراغبين في العمل الجامعي بعض المواصفات المهمة لعضو هيئة التدريس .

- وســـعت دراســـة (علي الشخيبي : ١٩٩١) إلى تحديد الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعـــي . وقـــد طبقت أداة الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس وجامعة قناة السويس بجمهورية مصر العربية ، بلغ عددها حوالي (٧٤٨) طالبا وطالبة في الســـنوات الدراسية النهائية في الجامعة ، اشتملت أداة الدراسة على (اثنى عشر) بنداً يمثل كل منها مقوما من المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة ، وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن الوصول إلى الترتيب التنازلي لخصائص الأستاذ الجامعي وفقا لأهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة وذلك على النحو التالي : المهارة في التدريس ، قوة الشخصية، الالتزام بمواعيد العمل ، الاقتداء بالقيم الدينية في السلوك ، الثراء في المادة العلمية ، التواضع في المعاملة ، العدالة في التقويم ، المشاركة الوجدانية ، توفير الجو الديمقراطي، الاتزان الانفعالي ، المهارة في البحث العلمي وأخيرا حسن المظهر . وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكل الكليات ضرورة إعطاء هذه النتائج أهمية بالغة في عملية التدريس ، وفي عملية إقامة العلاقات الاجتماعية مع الطلبة ، وذلك للحصول على نتائج إيجابية في العملية التعليمية والتربوية .

- أما دراسة (إبراهيم الشامي :١٩٩٤) فقد حددت أهدافها في معرفة مدى التفاوت بين آراء الطلاب وآراء أعضاء هيئة التدريس ،فيما يتعلق بواقع أداء أستاذ الجامعة بجامعة الملك فيصل بالإحساء في المملكة العربية السعودية ، للمهام والخصائص المطلوبة منه والتي تم وضعها في ثلاث جوانب رئيسيه هي : المظهر الشخصي والصفات الشخصية ، التعاون مع الطلبة والطالبات وحفزهم على الدراسة وتوجيههم والأداء التدريسي . قام الباحث بإعداد استبانه .. تتضمن المهام والصفات التي يفترض توفرها في عضو هيئة التدريس في الجوانب الثلاثة ، طبقت على عدد من طلاب وطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكليات الملك فيصل بالإحساء وقد روعي أن يكون الطلبة بالمستوى الرابع حتى يكونوا أكثر خبرة ودرايه. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر عدد من الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس ـ عينة البحث ـ على أساس النسبة المقبولة في البحث الحالي لدرجة توافر الصفة وهي ٧٥% . والكفايات غير المتوافرة فيهم ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات هي : الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية ، العدل في المعاملة ، الأسلوب المرح في التعامل مع الطلاب ، التحلي بالصبر وضبط النفس ... الخ . هذا بالنسبة للصفات الشخصية، أما بالنسبة للتعاون مع الطلاب .. فقد تفاوتت الآراء حول مدى توافر هذه الكفايات بين كليات الجامعة . ويمكن القول أن معظم هذه الكفايات لم تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس مثل إبداء الاهتمام بالطلبة ، واحترام آرائهم ، وخلق روح المنافسة بينهم ، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، وتنطبق هذه النتائج أيضا على الأداء التدريسي . وذلك لعدم توافر الكفايات ، كما يرى أعضاء هيئة التدريس والطلبة وبنسبة بلغت ٧٥% . وفي ضوء هذه النتائج التي بينت أن معظم الكفايات (المهام والصفات) لم تؤد بشكل كامل في

معظمهـــا، أوصـــى الباحث بأهمية الكشف عن أسباب الضعف والقصور وضرورة إعلام أعضاء هيئة التدريس بها حتى يتسنى لهم تلافيها مستقبلا.

- أمـــا الدراسة التي أجراها كل من (علي عبد ربه ، عباس أديبي :١٩٩٤) على طلاب كليات جامعـــة البحريـــن ، لـــتحديد المستويات الأساسية للخصائص والصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي المفضلة من وجهة نظر طلابه في الجوانب التالية : المقومات الشخصية ، مقومـــات الـــتفاعل الاجتماعـــي ، مقومات القدوة الحسنة والمقومات الأكاديمية التدريسية . أســـفرت نـــتائج الدراســـة عـــن أن أهم الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعـــي هـــي علـــى التوالـــي : الثقة بالنفس ، قوة الشخصية ، حُسن التصرف ، الهدوء والاتـــزان الانفعالي ، المرونة في التفكير ، تحمل المسئولية ، بشاشة وابتسامة الوجه . أما مقومات التفاعل الاجتماعي فقد جاءت على النحو التالي بالترتيب التنازلي : التواضع والبعد عـــن الغـــرور ، التعاون ، الديمقراطية ، احترام مشاعر الطلاب ، تمسكه بالعقيدة ، تشجيع الطلاب .. الخ . كما أوضحت النتائج أن جميع صفات القدوة الحسنة للأستاذ الجامعي وجدت قبولا عاليا من حيث درجة تفضيل الطلاب لها ، عدا صفة واحدة هي " أن يكون على درجة عالـــية مـــن التديـــن " حيث انخفضت درجة تفضيل الطلاب لها لتصل إلى المستوى الثاني المعـــتدل . أمـــا المقومات الأكاديمية التدريسية فقد انحصرت نتائج تفضيل الطلاب لها في مجموعتيـــن من حيث الأهمية بالنسبة للطلاب ، وقد جاء الترتيب التنازلي للمجموعة الأولى على النحو التالي : العدالة في تقدير الدرجات، خبرة الأستاذ ، عرض الدرس بطريقة شائقة، غزارة المادة العلمية .. الخ أما المجموعة الثانية فقد ركزت على التفاعل اللفظي ، استخدام تكنولوجيا التعليم، التنوع في تقويم أعمال الطلاب وعدم الخروج عن موضوع المحاضرة .

- دراسة (محمد آل ناجي: ١٩٩٩) التي آجراها حول " خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصـــيل الدراسي للطلاب ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون " وقد اســـتهدفت هذه الدراسة الكشف عن أهم الخصال الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي ، وقد تكونـــت عيـــنة الدراســـة من مجموعتين : المجموعة الأولى من (٦٦)عضو هيئة تدريس بكلـــيات جامعـــة الملك فيصل بالإحساء في الأقسام العلمية والأدبية المختلفة ، بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٣٨) طالبا وطالبة في الأقسام المختلفة ببعض كليات الجامعة نفسها من طلاب السنوات الدراسية الأولى حتى الرابعة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الاتفاق في وجهـــات نظـــر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الخصال التالية : القدرة على التدريس

والـتقويم وتوصيل المادة بشكل جيد ، تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية ، التفاعل مـع الطـلاب وإتاحـة فرصـة للمناقشة والحوار ، وأخيرا بذل المزيد من الجهد في إلقاء المحاضـرات . وقد اعتبر أفراد العينة أن تلك الخصال من أهم المقومات الأساسية المتعلقة بالأستاذ الجامعي والتي من شأنها أن ترفع من تحصيل الطلاب .

- بيـنما سـعت دراسـة (هند الخثيلة: ٢٠٠٠) التي طبقت على طالبات جامعة الملك سعود بالمملكـة العربـية السـعودية ، إلى تحديد بعض المهارات التدريسيه الفعلية التي يمارسها الأسـتاذ الجامعي فعلا ، ثم المهارات المثالية التي ينبغي أن تمارس ، وذلك من خلال وجهة نظـر الطالـب . طبقـت أداة الدراسة التي اشتملت على (٦٠) فقرة على الطالبات المتوقع تخرجهـن (في نهاية الفصل الدراسي) تناولت ست محاور هي : نماذج التدريس ، وأنماط المحاضـرات ، وتطويـر مهـارة التدريس ، وتنظيم وبناء المحاضرة ، ومستوى الأداء ، والإلقاء والتقويم . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من (٨١%) من عينة الدراسة يرون أن التشاور والحوار والنقاش في أثناء المحاضرة وبعدها يسهم في نموذج التدريس الفعال ، وتـرى (٧ر٧٨%) من أفراد العينة أنه ينبغي أن تلقى المحاضرات بأسلوب يراعي الفروق الفـردية بيـن الطلاب . بينما يؤكد أكثر من ثلث أفراد العينة ممارسات النمط التقليدي في أسلوب التدريس (المحاضرة) عند الأستاذ الجامعي . كما تبين نتائج الدراسة أن (٣ر٥٢%) يراعون ربط المحتوى بأهداف المقرر وهي نسبة عالية إلى حد ما . وتشير النتائج أيضا إلى أن (٣٢%) مـن الأسـاتذة يوجه النقاش بشكل يساعد على زيادة التفاعل ، كما أكدت عينة الدراسـة أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه ، أما بالنسـبة للمحـور السـادس فقد أوضحت النتائج بأن (٦ر٦٣%) من الأساتذة يعتمدون في تقويمهـم للطـلاب علـى أسلوب الحفظ والاسترجاع بينما تعتمد نسبة (٨ر٧٢%) تقويم الطلاب على نتائج الاختبارات التحريرية النهائية . واختتمت الباحثة دراستها بتقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

- ركـزت دراسـة هونـج (Hong : ١٩٨٨) على الخصائص الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعـي التي لها تأثير على سمعة الأستاذ الجامعي ، وتسهم في إقبال الطلاب أو إحجامهم عن التسجيل في المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها. طبقت هذه الدراسة على عينة بلغ عددهـا (٢٨٠) طالباً وطالبة من الدارسين في مقرري المحاسبة والاقتصاد بكلية التجارة

بجامعة Bowing Green State University بولاية أوهايو (Ohio) بأمريكا ، وقد تضمنت بنود أداة الدراسة على مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية التي تؤثر على اختيار الطلاب، شملت خمسة جوانب رئيسة هي : الصداقة ودفء العلاقة مع الطلاب، عدالة التقويم ، الجدية في العمل ، العناية والاهتمام بالطلاب وحسن المظهر العام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن خصائص الصداقة ، الاهتمام بالطلاب واحترام آرائهم وحسن مظهر الأستاذ الجامعي وشخصيته الجذابة جميعها من العوامل التي تؤثر في سمعة الأستاذ الجامعي، أما بالنسبة للدوافع الأساسية وراء تسجيل الطلبة للمقررات الدراسية مع بعض الأساتذة دون غيرهم فكانت ، سهولة الحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية بالإضافة إلى علاقة الصداقة والدفء واحترام آراء الطلاب ، جميعها من الخصائص المفضلة من وجهة نظر الطلاب .

* و هدفت دراسة واترز وآخرين (.Waters et al: ١٩٨٨) : إلى التعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تدفع الطلبة إلى إعطائهم تقديرات عالية في عملية التقويم أو تقديرات منخفضة . طبقت الدراسة على عينة من (١٠٠) من طلاب جامعة راد فورد (Radford) بأمريكا ، وكان على الطلاب أن يسجلوا الخصائص التي لها تأثير على تقويم أعضاء هيئة التدريس ، وهي الخصائص الشخصية ، وخصائص التدريس ، وخصائص العلاقات الاجتماعية ، وقد تم تصنيف هذه الاستجابات على مستوى أداء مرتفع أو مستوى أداء منخفض، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على درجة تقويم مرتفعة من قبل الطلاب ، كانوا يتمتعون بخصائص شخصية مرتفعة مثل الحماس وخفة الظل والاستمتاع بالتدريس ، أما الذين حصلوا على درجة تقويم منخفضة من الطلاب ، لم يكن السبب في عدم امتلاكهم لهذه الصفات الشخصية فقط بل تعود الأسباب أيضا إلى عدم التشجيع على المشاركة الصفية ، التأخر عن مواعيد المحاضرات أو التغيب عنها والتدريس بأسلوب مكرر وممل . كما تشير نتائج الدراسة إلى أن العلاقات الاجتماعية الجدية بين أعضاء هيئة التدريس ، وبين الطلبة من العوامل المهمة للتقويم المرتفع . ويؤكد الباحث أن الطلاب عندما يحبون مدرسيهم فإن عملية تقويمهم تتم بطريقة شخصية ، وفي حال تقويمهم بدرجة منخفضة فإن هذا التقويم لا يتأثر بعوامل الشخصية بل تتعلق بأسباب السلوك الصفي الذي يبتعد عن خصائص التدريس الجيدة .

- وفي دراسة شاملة قام بها (كاتز وميلدرد Katz & Mildred : ١٩٨٨) استمرت من عام ١٩٧٨ حتى عام ١٩٨٧ بهدف تطوير عملية التدريس الجامعي ، وتحقيق تفاعل دائم بين المدرسين والطلاب وتحديد أفضل الخصال لعضو هيئة التدريس الجامعي . طبقت هذه الدراسة على عدد من الجامعات الأمريكية بلغ مجموعها حوالي (١٥) جامعة منها جامعة أوهايو ، جامعة ولاية نيويورك وجامعة كاليفورنيا وجامعة شيكاغو ، اعتمدت الدراسة على أخذ رأى عينة من الطلاب بعد ملاحظة أداء عضو هيئة التدريس الصفي من أجل تحديد أنماط التدريس الجامعي الأمثل الذي يمكن اعتباره نموذجاً فعالا لتطوير أداء المدرس الجامعي في عملية التدريس والذي يمكن من خلاله تحقيق الزيادة والفاعلية في عملية تعلم الطلاب وفي تحقيق تفاعل دائم بينهم وبين معلميهم . وقد تمكنت الدراسة من وضع قائمة من الممارسات التي تحدد فاعلية الأستاذ الجامعي واتصافه بخصائص ملائمة .
- أما دراسة (جونز Jones : ١٩٨٩) فقد أجريت حول تقويم الطلاب لشخصية الأستاذ الجامعي ، وكفاءته من خلال تأثير شخصية عضو هيئة التدريس على الطالب عند تقويمه . وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا كبيرا بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وخصائصه ، وبين قدراته التدريسية . وأن هناك علاقة ارتباط بين متوسط تقويم الشخصية والمتوسط العام لتقويم التدريس للأساتذة الذي تم تطبيق استبانه الدراسة عليهم ، مما يؤكد أن هناك علاقة قوية بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وكفاءة التدريس ... وأوضح الباحث أنه من غير المعقول ألا يتأثر تقويم الطلبة بمستوى وكفاءة التدريس برأيهم حول شخصية الأستاذ . وبناء عليه فإن المدرسين الذين يحظون بالحب والتقدير من قبل طلبتهم يحققون نتائج تعليمية إيجابية وبشكل عام فإن الطلبة يحبون المدرسين الذين يقدمون العون والمساعدة لهم للحصول على الدرجات العالية . وعادة ما يتصف هؤلاء المدرسون بخصائص شخصية إيجابية .
- وسعت دراسة ميرتز وماكنيلي (Mertz,& McNealy:1990) إلى التعرف على رأي أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لطرق التدريس الجامعي التي تحقق فاعلية أعلى في عملية التعلم . وقد اعتمدت هذه الدراسة على ملاحظة سلوك وممارسات (١٥) عضو هيئة تدريس في ٥ تخصصات هي : (علم الإنسان ، الإنجليزي ، التاريخ ، الحساب ، وعلم النفس) والقيام بالمقابلات الشخصية للإجابة على مجموعة من الأسئلة المفتوحة . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد مجموعة من مقومات التدريس الفعّال من وجهة نظر العينة تمثلت في

القـدرة على نقل المعلومات ، والإتصال الفعال مع الطلاب، والتمكن من المادة العلمية ، والتخصـص ، والـتطوير الشخصي .. بينما لم يتفق أفراد العينة على تحديد أفضل الطرق التي تستخدم في عملية التدريس .

- وفـي دراسة حول الخصائص الرئيسية للتميز في التدريس الجامعي ومواصفات عضو هيئة الـتدريس المثالي أجرى سونكسن (Soenksen:1992) دراسته بتقديم مقارنة مفصلة بيـن خصـائص التدريس ، وعملية التمثيل ، وأكد أن هناك علاقة قويه بين التدريس الفعال ومهـارات التمثيل ، وحدد مجموعة من الخصال التي لابد أن يتصف بها المدرس الجامعي حـتى يمكـنه التمـيز في عملية التدريس منها : الحماس والاهتمام بالمادة العلمية والتحلي بالشخصية الفعالة الجذابة ، والإعداد الجيد للدروس بوضع خطة محددة ، وباستخدام الأمثلة والتوضـيحات المناسـبة لهـا ، وأكد أن جميع هذه المواصفات تمكن المدرس الجامعي من تطوير أدائه مما يحقق الفاعلية في عملية التدريس التي تعكس أثارها الإيجابية على تحصيل الطلاب العلمي .

- بينما حددت دراسة سميث وآخرون (Smith et al:1994) الخصائص النمطية للمدرسين المتميزيـن مـن وجهة نظر الطلاب غير المتخرجين . توصلت الدراسة إلى وضع نموذج نمطـي للأسـتاذ الجامعـي الفعال من خلال استطلاع رأي (١٠٨) طالبا من المسجلين في الصـفوف الدراسـية العليا . واشتمل النموذج على مجموعة من الخصائص والكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب فيها ، أن يكون متحدثا جيداً ، وأن يشجع التفاعل والحيوية ، وأن يكون متمكنا لغويا ، ويقدم التغذية الراجعة الفورية ، وأن يسـتخدم الأمـثلة والقصـص الحيوية بالمحاضرات ، وأن يتصف بالتواصل مع الطلاب ، والابتسـام الدائـم ، والقـدرة على توزيع الوقت . وقد اختلفت الطالبات الإناث عن الطلبة الذكور في الدرجات التي وضعت لكل من الخصائص السابقة للمدرسين المتميزين .

- وهدفت دراسة يونج و شاو (Young & Show: 1999) إلى الكشف عن عوامل فاعلية التدريس في الكليات الجامعية بجامعة كلورادو الشمالية North Colorado University بأمـريكا و أثـرها في اختيار أفضل الأساتذة للمقررات الدراسية ، وقد قام الباحثان بإعداد إسـتبانه مكونـه مـن (٢٥) عبارة كأداة لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة تم تطبـيقها علـى عيـنة مكونه من (٩١٢) طالبا وطالبة ، لتحديد مدى فاعلية أعضاء هيئة التدريس في المقررات التي يدرسونها ، ومن ثم اختيار أفضل عضو هيئة تدريس لكل مقرر وبتحليل النتائج تم التوصل إلى ما يلي :

- هـناك مجموعـة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (١٠٧) أستاذا صنفوا من قبل الطلـبة بـأنهم أفضل الأساتذة لأنهم يضعون قيمة للمقرر الدراسي ، ويحققون الأهداف المحددة له ويهتمون بتنظيم المقرر وعرضه ، هذا بالإضافة إلى اهتمامهم بتعليم الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم .
- أرجعـت عيـنة الدراسـة أسباب عدم فاعلية بعض الأساتذة في التدريس، لعدم تنظيم محتوى المقرر بما يتلاءم مع عملية العرض ، وعدم استخدامهم تقنيات تربوية حديثة أو طرق تدريس مطوره وركزت العينة أيضا على أن هذه الفئة من الأساتذة لديها مشكلات في التعامل والاتصال بالكلية وعدم قدرتهم على إقامة علاقات أكاديمية مفيدة .

بعـد العـرض السابق للدراسات والبحوث التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها والتي أجريـت معظمهـا حـول الخصائص والصفات المرتبطة بطبيعة مهام ومسئوليات عضو هيئة التدريس الجامعي ــ يمكن استخلاص النتائج التالية :

- أن عملية التقويم المستمر لأي نظام تربوي ، تعليمي تشكل بعدا من أبعاد ممارساته وتعطي مؤشرا في تحديد جودة هذا النظام ونوعية مستواه .
- اتفقـت كافـة الـبحوث والدراسات العربية والأجنبية ، على أهمية عملية تقويم عضو هيئة الـتدريس من قبل الطلاب ، تلك العملية التي شاع تطبيقها في الآونة الأخيرة في العديد من الجامعـات والكلـيات ، سواء بالنسبة لمستوى أدائه التدريسي أو صفاته الشخصية وطبيعة علاقاته مع الطلاب .
- للطلاب الجامعيين ــ بغض النظر عن مستواهم الدراسي ــ وهم المعنيون بالعملية التعليمية والـتربوية ، القدرة على تحديد مستوى الممارسات التربوية لعضو هيئة التدريس لأنهم أكثر المحتكين والمتتبعين لمستوى هذا الأداء .
- يمكـن الاعـتماد علـى عملية التقويم للوصول إلى أفضل القرارات بالنسبة لأعضاء هيئة الـتدريس، مـثل : ترقيـتهم أو نقلهـم أو الاسـتغناء عنهم ، لما تتسم به هذه العملية من موضوعية وصدق وثبات .
- هـناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية الإيجابية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس وبين مستوى أدائه الوظيفي .

تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية :

(أ) ما الخصائص العلمية التدريسية الأكثر أهمية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب؟

(ب) ما الخصائص العقلية الأكثر أهمية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟

(ج) ما أهم الخصائص الشخصية والانفعالية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟

(د) ما أهم الخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟

(هـ) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في قرارهم بأهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس (في الجوانب الأربعة) ؟

(و)هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الكليات الأربع في أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس (في الجوانب الأربعة) ؟

المنهج والإجراءات :

(أ) عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٨٢٣) طالبا وطالبة (٣٣٩ طالبا ، ٤٨٤طالبة) ممثلين لكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب الأربع ، وذلك على النحو التالي (*) :

- التربية الأساسية (٣٣٩) طالبا وطالبة .
- الدراسات التجارية (١٩٧) طالبا وطالبة .
- الدراسات التكنولوجية (٢٦٤) طالبا وطالبة .
- العلوم الصحية (٣٠) طالبة .

ويمثلون أيضا ما يزيد عن (٣٠) تخصصا علميا في الكليات الأربع، من الدفعات (١/٩٧ ــ ٢٠٠٠ /١) و تراوحت تقديراتهم في الفصل السابق لإجراء الدراسة ما بين (١ ، ٤) بتركيز كبير على المعدلين (٢ ، ٣) حيث استأثرا (٣٩١) طالبا من أصل (٤٢٩) طالباً ممن أعلنوا عن معدلهم الدراسي في الاستبانة ، ولم تجد الباحثة فروقا ذات دلالة بين الكليات الأربع في المعدل الدراسي (قيمة ف غير دالة) وكذلك بين الذكور والإناث (قيمة ت غير دالة) .

(*) جدير بالإشارة أن هذه الأعداد تمثل حوالي (٣٥ % ــ ٤٠ %) من الطلاب والطالبات المتوقع تخرجهم في كل كلية من الكليات السابقة

(ب) أداة الدراسة :

قامت الباحثة بتصميم استبانة الدراسة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، التي مكنتها من بناء بنود الأداة التي تكونت من (٤١) عبارة تمثل كل عبارة منها خاصية من الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس ، وقد وزعت هذه البنود على أربعة محاور وهي :

- الخصائص العلمية التدريسية ١٤ بنداً
- الخصائص العقلية ٨ بنود
- الخصائص الشخصية ٨ بنود
- الخصائص الاجتماعية . ١١ بنداً .

وقد طلب من المفحوصين ترتيب البنود الممثلة لكل محور من المحاور حسب الأهمية من وجهة نظر الطلاب على أن يأخذ البند المهم جدا رقم (١) والذي يليه في الأهمية رقم (٢) .. وهكذا

(ج) صدق الأداة :

قامت الباحثة بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية بعرضها على بعض الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية ، للتأكد من قدرة الأداة على تحقيق الهدف الذي صممت من أجله ، ومدى ملاءمة العبارات وسلامتها . وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار حيث أجرت التعديلات المقترحة، وعليه تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية .

(د) خط التحليل الإحصائي :

- حساب التكرارات والنسب المئوية للخصائص المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر مفردات العينة الكلية .
- حساب التكرارات والنسبة المئوية ، وأولويات الخصائص ، وترتيبها من وجهة نظر كل من الطلبة والطالبات .
- حساب التكرارات والنسبة المئوية وأولويات الخصائص ، وترتيبها من وجهة نظر طلاب كل كلية من الكليات الأربع .

نتائج الدراسة :

سوف تعرض نتائج الدراسة وفق المحاور التالية :

أولا : تحديد الأولويات على أساس العينة الكلية داخل كل محور على حده .

ثانيا : بيان طبيعة الفروق بين الطلبة والطالبات في كل محور على حده.

ثالثا : بيان طبيعة الفروق بين الطلاب في الكليات الأربع في كل محور على حده.

أولا : تحديد الأولويات على أساس العينة الكلية

يكشف الجدول رقم (١) عن التكرارات والنسبة المئوية لكل خاصية من الخصائص الممثلة لكل محور من محاور الدراسة على حدة .

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لكل خاصية من الخصائص الممثلة لكل محور من محاور الدراسة بالنسبة للعينة الكلية

م	العينـــــة والمؤشرات / البيـــــان	العينة الكلية (ن = ٨٢٣) عدد	%
أ	الخصائص العلمية التدريسية :		
١	التمكن من المادة العلمية .	٢٨٤*	٥ر٣٤
٢	القدرة على توصيل المعلومات	١٦٣	٨ر١٩
٣	الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات .	٩٧	٨ر١١
٤	القدرة على إثارة الدافعية .	٤١	ـر٥
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق .	٧٤	ـر٩
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .	٥٣	٤ر٦
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة .	٣٤	١ر٤
٨	القدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	٣٩	٧ر٤
٩	العدالة عند تقويم الطلاب .	٧٠	٥ر٨
١٠	القدرة على إثارة النقاش والحوار.	٤٤	٣ر٥
١١	القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة .	٣٣	ـر٤
١٢	القدرة على تنمية مهارات التفكير .	٢٦	٢ر٣
١٣	الاستعداد التام لتقديم المحاضرات .	٥٣	٤ر٦
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٨٨	٧ر١٠

* التكرارات والنسب المئوية الواردة في الجدول تمثل الترتيب الأول لكل خاصية من الخصائص السابقة من وجهة نظر مفردات العينة الكلية .. حيث اشتملت التعليمات على ترتيب الخصائص في كل مجال حسب الأهمية (الأكثر أهمية يأخذ ١ ، وما يليه ٢ وهكذا) .

تابع جدول (١)

م	العينـــــة والمؤشرات البيــــــان	العينة الكلية (ن = ٨٢٣) عدد	%
ب	الخصائص العقلية :		
١	التمتع بمستوى عال من الذكاء .	٢٤٧	ـر٣٠
٢	القدرة على حل مشكلات الطلاب .	١٣٠	٨ر١٥
٣	المثابرة والتفاني في العمل .	٩٧	٨ر١١
٤	المرونة في التفكير .	١٢٤	١ر١٥
٥	السعة الثقافية والإطلاع .	١١٩	٥ر١٤
٦	القدرة على اتخاذ القرار المناسب .	٧٢	٧ر٨
٧	القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع .	٨٧	٦ر١٠
٨	مصيدرا مهما للمعرفة .	٧٣	٩ر٨
ج	الخصائص الشخصية :		
١	القدرة على التحكم في الانفعالات .	٣٠٧	٣ر٣٧
٢	التمتع بروح المرح .	٣٨٤	٧ر٤٦
٣	النظرة التفاؤلية للحياة .	٧٣	٩ر٨
٤	ثبات المزاج .	٨٧	٦ر١٠
٥	القدرة على إدارة الفصل .	١١١	٥ر١٣
٦	أناقة المظهر والهندام .	٤٣	٢ر٥
٧	التعاطف مع مشكلات الطلاب .	١١٤	٩ر١٣
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	١١٠	٤ر١٣
د	الخصائص الاجتماعية :		
١	التواضع في التعامل . .	٢٥٩	٥ر٣١
٢	الأمانة في التعامل .	١١٤	٩ر١٣
٣	الصدق في تنفيذ الوعود .	٨٥	٣ر١٠
٤	الموضوعية في التعامل .	٥٥	٧ر٦
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب .	١١٤	٩ر١٣
٦	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية .	١١٣	٧ر١٣
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٧٠	٥ر٨
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	٤٦	٦ر٥
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٥٦	٨ر٦
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٧٦	٢ر٩
١١	الاتسام بالمودة وسعة الصدر .	٨٧	٦ر١٠

تفسير وتحليل النتائج :

أولا : الخصائص العلمية التدريسية :

يتضح من الجدول (١) أن " تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية " يأتي على رأس قائمة الأولويات في الخصائص التعليمية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ، حيث بلغت النسبة (٣٤ر٥ %)، يلي ذلك " القدرة على توصيل المعلومات "، بنسبة بلغت (١٩ر %)، ثم " الاعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات " بنسبة بلغت (١١ر٨ %) ، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من : حمدي ياسين (١٩٨٦) و محمد سكران (١٩٨٦) والشخيبي (١٩٩١) وآل ناجي (١٩٩٩) وحماده (١٩٩٨) و Mertz & McNealy (1990) و(1992) Soenksen ، في أن التمكن من المادة العلمية ومن ثم القدرة على توصيل المعلومة ، والتحضير الجيد للمحاضرات ، جميعها من الخصائص التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس . وجاء ترتيب " الالتزام بحضور المحاضرات " في الترتيب الرابع بنسبة بلغت (١٠ر٧%) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشامي (١٩٩٤) ودراسة الشخيبي (١٩٩١) في أهمية هذه الخاصية عند عضو هيئة التدريس . كما يوضح الجدول (١) عن الترتيب التنازلي لبقية أولويات الخصائص مثل " التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق " بنسبة بلغت (٩%) و " العدالة عند التقويم " حيث بلغت النسبة (٨ر٥%) ثم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب " والاستعداد التام لتقديم المحاضرات " بنسبة بلغت (٦ر٤%) ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من حماده (١٩٩٠) وعبد ربه وعباس أديبي (١٩٩٤) وهونج (١٩٨٨) التي أسفرت عن أهمية الخصائص السابقة لدى عضو هيئة التدريس . بينما جاء ترتيب الخصائص المرتبطة " بالقدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة " و " القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة " و " القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة " كمهارات مهمة لعضو هيئة التدريس في عملية التدريس ـ في نهاية ترتيب الأولويات ، بنسبة متقاربة إلى حد كبير ، مما يعني عدم اهتمام طلاب كليات الهيئة بطرق وأساليب التدريس المتبعة ، وعدم تركيزهم على أهمية الاستفادة من المعلومات المطروحة عليهم ، وضرورة ربطها بمهارات المهن التي يعدون لها ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سوزان يونج ودويل شاو (١٩٩٩) من نتائج تؤكد بأن أفضل الأساتذة من وجهة نظر الطلاب هم الذين يضعون قيمة للمقرر الدراسي ، ويحققون الأهداف المرجوة منه ، بالإضافة إلى اهتمامهم بتعليم الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعليم ـ

بينما يصف أفراد العينة من الطلاب الأساتذة الذين لا يستخدمون تقنيات تربوية حديثة ، ولا يتبعون طرق تدريس مطورة بعدم الفاعلية . كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة : Waters et al (1988) التي أكد فيها أفراد العينة من الطلاب أن الأساتذة الذين حصلوا على تقويم منخفض من وجهة نظر الطلاب هم الذين لا يشجعون على المشاركة الصفية ، ويدرسون بأسلوب مكرر وممل ويتصفون بالتأخير عن مواعيد المحاضرات أو كثرة الغياب .

ولعل من الأمور غير المتوقعة في ترتيب الخصائص ما جاء في ذيل القائمة من بنود " القدرة على إثارة الدافعية بنسبة بلغت (٥%) ، و" القدرة على إثارة النقاش والحوار " بنسبة بلغت (٣ر٥%) ، وأخيرا " القدرة على تنمية مهارات التفكير " ، وبلغت النسبة (٢ر٣%) ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Smith(1994) ودراسة الخثيلة (١٩٩٩) التي أيد فيها (٨١%) من أفراد العينة أن النقاش والحوار مهمان في التدريس الفعال ، مما يؤكد عدم اهتمام طلاب الكليات بالتمكن من هذه المهارات اللازمة لهم ، ليس فقط في حياتهم العلمية بل أيضا في حياتهم العملية المستقبلية ، فالدافعية للتعلم والتفكير العلمي والقدرة على المناقشة والحوار من الصفات المهمة المطلوبة في تكوين شخصية الطالب المعلم إلا أن الغالبية العظمى من الطلاب لا تدرك هذه الحقيقة . وتعطي هذه النتائج ، مؤشرا عاماً لما يتمتع به الطلاب في هذه الكليات من مستويات علمية ومعرفية وعدم وعيهم بأهمية تنمية المهارات السابقة ومن ثم التمكن منها . وجدير بالإشارة إلى أنه على الرغم من تدني النسب التي حصلت عليها الخصائص في هذه المحاور إلا أن هذه النتائج تؤيد ما سبق من أبحاث ودراسات في أن أهم ما يميز الاستاذ الجامعي هو تمكنه من المادة العلمية .

ثانيا : الخصائص العقلية :

يتضح من الجدول (١) بالنسبة للخصائص العقلية المعرفية أن ترتيب " ذكاء وفطنة عضو هيئة التدريس " جاء على رأس القائمة بنسبة بلغت (٣٠%) ثم يليه " القدرة على حل مشكلات الطلاب " الذي جاء في الترتيب الثاني بنسبة بلغت (٨ر١٥%) ثم " المرونة في التفكير " ونسبتها (١ر١٥%) و " سعة الثقافة والإطلاع " نسبة بلغت (٥ر١٤%) وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من ياسين (١٩٨٦) ، ودراسة سكران (١٩٨٦) ، ودراسة عبد ربه ، عباس أديبي (١٩٩٤) من نتائج تؤكد أن خصائص ، مثل " الذكاء والمرونة في التفكير " ، و " سعة الإطلاع وغزارة العلم " من السمات المطلوبة لعضو هيئة التدريس الجامعي التي ينبغي أن يحرص على التمكن منها .

كمـــا يتضـــح أيضـــا أن أفراد العينة الكلية لم يقللا من أهمية الخصائص العقلية الأربعة الأخرى ، التي جاءت بالترتيب التنـــازلي الـــتالي : " المثابـــرة والتفاني في العمل " بنسبة بلغت (٨ر١١%) و " القـــدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع " وبلغت نسبتها (٦ر١٠%) و " مصدرا مهما للمعرفة " بنسبة بلغت (٩ر٨%) وأخيرا " القدرة على اتخـــاذ القرار المناسب " بنسبة بلغت (٧ر٨%) كمواصـــفات مطلوبـــة فـــي عضو هيئة التدريس الجامعي ، الأمر الذي يؤكد أن تمتع عضـــو هيـــئة الـــتدريس بمواصفات عقلية ومعرفية عالية لها تأثير فعال في مقوماته الشخصية المرتبطة بطبيعة المهنة .

ثالثا : الخصائص الشخصية :

يتضح من الجدول (١) أن (٤٦%) من مفردات العينة أكدوا أهمية " التمتع بروح المرح " كخاصـــية شخصـــية عـــند عضو هيئة التدريس الجامعي ، ثم يلي ذلك " قدرته على التحكم في الانفعـــالات " بنسبة بلغت (٣ر٣٧%) وتتفق أهمية هذه الخصائص مع النتائج التي توصلت إليها دراســـات كـــل مـــن : الشامي (١٩٩٤) ، والشخيبي (١٩٩١) ، وWaters et al.(1988) ، وعـــبد ربـــه ، عـــباس أديبـــي (١٩٩٤) التي أكدت أهمية هدوء عضو هيئة التدريس وإتصافة بالاتـــزان الانفعالـــي ، بالإضافة إلى أهمية أسلوب المرح في التعامل مع الطلاب . يلي ذلك في الترتيب "التعاطف مع مشكلات الطلاب" بنسبة (٩ر١٣%) والقدرة على إدارة الفصل (٥ر١٣%) والالتزام بمواعيد المحاضرات (٤ر١٣%) ـــ وتتفق هذه ا لخصائص مع نتائج دراسة كل من : الشـــخيبي (١٩٩١) والشـــــامي (١٩٩٤) التي أكدت أن التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات في العمل من المكونات الشخصية اللازمة له .

ولم يبد أفراد العينة أهمية " لأناقة المظهر والهندام عند عضو هيئة التدريس " التي جاءت في ذيل القائمة بنسبة بلغت (٢ر٥%) في حين أكدت دراسة هونج (١٩٨٨) أهمية هذه الخاصية ودورهـــا في إكساب الاستاذ الجامعي المقومات الضرورية كخصائص شخصية ، اجتماعية ولعل عدم اهتمام طلاب الكليات بتلك الخصائص يعطي انطباعا غير منطقيا لتدني تلك الخاصية .

رابعا : الخصائص الاجتماعية :

يتضـــح مـــن الجـــدول (١) بالنســـبة للخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس أن بند "التواضـــع في التعامل " قد جاء على رأس قائمة هذه الخصائص بنسبة بلغت (٥ر٣١%) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل مٌن: عبد ربه ، عباس أديبي (١٩٩٤) ، ودراسة علي الشـــخيبي (١٩٩١) ، ودراســـة هونج وزملائـــه Hong (1988)، Mertz & McNealy

(1990) ، وعلـــى الرغم من ترتيب بقية البنود ترتيبا تنازليا وحصولها على نسب متقاربة مثل الصـــدق في تنفيذ الوعود (١٠ر٣%) ، الديمقراطية في التعامل (٩ر٢%) مساعدة الطلاب عند الحاجة (٨ر٥%) ورفع روح الطـــلاب المعنوية (٦ر٨%) والموضوعية والتسامح في التعامـــل (٦ر٧%) إلا أنها تعتبر من العوامل والخصائص الاجتماعية اللازمة لنجاح عضو هيئة التدريس فـــي عملـــه ، فالصـــدق والديمقراطـــية في التعامل والقدرة على مساعدة الطلاب ورفع روحهم المعـــنوية بالإضـــافة إلى المرونة والموضوعية والتسامح ، جميعها ركائز أساسية لنجاح الاستاذ الجامعي في أداء مهامه المختلفة .

ثانيا : بيان طبيعة الفروق بين الطلبة والطالبات :

تكشف الجداول٢، ٣ ، ٤ ، ٥ عن أولويات الخصائص عند مجموعتي الطلبة والطالبات . بالنســـبة لترتيـــب الخصائص العلمية التدريسية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات فيكشف عنها الجدول رقم (٢) .

جدول (٢) ترتيب الخصائص العلمية التدريسية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

م	العينة والمؤشرات / الخصائص العلمية التدريسية	طلبة (ن = ٣٣٩)		طالبات (ن = ٤٨٤)		الترتيب حسب الأهمية	
		عدد	%	عدد	%	الطلبة	الطالبات
١	التمكن من المادة العلمية .	١٢٥	٣٦ر٩	١٥٩	٣٢ر٩	١	١
٢	القدرة على توصيل المعلومات	٧٢	٢١ر٢	٩١	١٨ر٨	٢	٢
٣	الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات	٤٠	١١ر٨	٥٧	١١ر٨	٣	٣
٤	القدرة على إثارة الدافعية .	٢٣	٦ر٨	١٨	٣ر٧	٦	١١
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق .	٢٣	٦ر٨	٥١	١٠ر٥	٦	٥
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .	١٨	٥ر٣	٣٥	٧ر٢	١٠	٧
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة .	١٢	٣ر٥	٢٢	٤ر٥	١٢	٩
٨	القدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	١٩	٥ر٦	٢٠	٤ر١	٩	١٠
٩	العدالة عند تقويم الطلاب .	٢٥	٧ر٤	٤٥	٩ر٣	٥	٦
١٠	القدرة على إثارة النقاش والحوار.	٢٢	٦ر٥	٢٢	٤ر٥	٧	٩
١١	القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة	١٣	٣ر٨	٢٠	٤ر١	١١	١٠
١٢	القدرة على تنمية مهارات التفكير .	١٠	٢ر٩	١٦	٣ر٣	١٣	١٢
١٣	الاستعداد التام لتقديم المحاضرات .	٢٠	٥ر٩	٣٣	٦ر٨	٨	٨
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٣٤	١٠ر-	٥٤	١١ر٢	٤	٤

بالنسبة للخصائص العلمية التدريسية :

اتفــق كل من الطلبة والطالبات على أن الخصائص التالية هي الأهم ، والمطلوب توفرها في عضو هيئة التدريس الجيد ، وهي :

- **التمكن من المادة العلمية (٩ر٣٦% طلبة في مقابل ٩ر٣٢% طالبات) .**
- **القدرة على توصيل المعلومات (٢ر٢١% طلبة في مقابل ٨ر١٨ % طالبات) .**
- **الإعــداد الجــيد والتحضير المسبق للمحاضرات (٨ر١١ % طلــبة في مقابل ٨ر١١ % طالبات) .**

أما بالنسبة لترتيب الخصائص العقلية المعرفية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات فيكشف عنها جدول (٣) .

جدول (٣) ترتيب الخصائص العقلية المعرفية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

م	العينة والمؤشرات / الخصائص العقلية المعرفية	طلبة (ن = ٣٣٩)		طالبات (ن = ٤٨٤)		الترتيب حسب الأهمية	
		عدد	%	عدد	%	الطلبة	الطالبات
١	التمتع بمستوى عال من الذكاء .	١١٢	ـر٣٣	١٣٥	٩ر٢٧	١	١
٢	القدرة على حل مشكلات الطلاب .	٦٦	٥ر١٩	٦٤	٢ر١٣	٢	٤
٣	المثابرة والتفاني في العمل .	٣٦	٦ر١٠	٦١	٦ر١٢	٥	٦
٤	المرونة في التفكير .	٥٦	٥ر١٦	٦٨	ـر١٤	٣	٣
٥	السعة الثقافية والإطلاع .	٣٩	٥ر١١	٨٠	٥ر١٦	٤	٢
٦	القدرة على اتخاذ القرار المناسب .	٢٨	٣ر٨	٤٤	١ر٩	٦	٨
٧	القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع .	٢٤	١ر٧	٦٣	ـر١٣	٨	٥
٨	مصدرا مهما للمعرفة .	٢٧	ـر٨	٤٦	٥ر٩	٧	٧

بالنسبة للخصائص العقلية المعرفية نتبيّن الآتي :

- اتفــق أفــراد مجموعتي الطلبة والطالبات على أن " الذكاء والفطنة " ، هو أهم ما يجب أن يتمــتع بــه عضو هيئة التدريس ، واختلفوا في المرتبة الثانية فبينما يرى الطلبة أن " القدرة علــى حــل مشــكلات الطلــبة " تحتل المرتبة الثانية ، نجد الطالبات تفضلن " سعة الثقافة

والإطـــلاع " وربما يرتبط تفضيل الطالبات لهذا البند بالرغبة والدافعية العالية في التحصيل الدراسي عند مقارنتهم بالطلبة .

أما فيما يتعلق بترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية فيلخصها الجدول (٤) .

جدول (٤) ترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات .

م	العينة والمؤشرات / الخصائص الشخصية والانفعالية	طلبة (ن = ٣٣٩)		طالبات (ن = ٤٨٤)		الترتيب حسب الأهمية	
		عدد	%	عدد	%	الطلبة	الطالبات
١	القدرة على التحكم في الانفعالات.	١١٧	٣٤ر٥	١٩٠	٣٩ر٣	٢	٢
٢	التمتع بروح المرح .	١٧٣	٥١ر-	٢١١	٤٣ر٦	١	١
٣	النظرة التفاؤلية للحياة .	٢٨	٨ر٣	٤٥	٩ر٣	٧	٧
٤	ثبات المزاج .	٣٥	١٠ر٣	٥٢	١٠ر٧	٥	٦
٥	القدرة على إدارة الفصل .	٤٣	١٢ر٧	٦٨	١٤ر-	٤	٤
٦	أناقة المظهر والهندام .	٢١	٦ر٢	٢٢	٤ر٥	٨	٨
٧	التعاطف مع مشكلات الطلاب .	٤٩	١٤ر٥	٦٥	١٣ر٤	٣	٥
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	٣٣	٩ر٧	٧٧	١٥ر٩	٦	٣

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق (٤) إلى ما يلي :

- احتلت الخاصية الثانية في القائمة " التمتع بروح المرح " المرتبة الأولى لدى المجموعتين ، بينما احتلت الخاصية الأولى " التحكم في الانفعالات " المرتبة الثانية .
- فـــي حين اختلفت المجموعتين في تحديد المرتبة الثالثة ، ففي حين أقر الطلاب بالتعاطف مع مشكلات الطلاب ، أقرت الطالبات بالالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية .
- ولعلـــنا نجد اتساقاً في أولويات الطلبة (الذكور) حيث يرون أن المعلم الجيد هو الذي يعمل على حل مشكلات الطلاب (جدول ٣) ويتعاطف مع مشكلاتهم (جدول ٤) .

أما بالنسبة للخصائص الاجتماعية داخل مجموعتي الطلاب فيعرضها جدول (٥) .

جدول (٥) ترتيب الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

م	العينة والمؤشرات / الخصائص الاجتماعية	طلبة (ن = ٣٣٩) عدد	%	طالبات (ن = ٤٨٤) عدد	%	الترتيب حسب الأهمية: الطلبة	الطالبات
١	التواضع في التعامل .	١٢٨	٣٧ر٨	١٣١	٢٧ر١	١	١
٢	الأمانة في التعامل .	٤٢	١٢ر٧	٧١	١٤ر٧	٣	٣
٣	الصدق في تنفيذ الوعود .	٣٤	١٠ر٠	٥١	١٠ر٥	٦	٧
٤	الموضوعية في التعامل .	٢٠	٥ر٩	٣٥	٧ر٢	٩	٨
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب .	٣٦	١٠ر٦	٧٨	١٦ر١	٤	٢
٦	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية.	٤٤	١٣ر٠	٦٩	١٤ر٣	٢	٤
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٣٣	٩ر٧	٣٧	٧ر٦	٧	٩
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	١٧	٥ر٠	٢٩	٦ر٠	١٠	١٠
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٢١	٦ر٢	٣٥	٧ر٢	٨	٨
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٢١	٦ر٢	٥٥	١١ر٤	٨	٥
١١	الاتسام بالمودة وسعة الصدر .	٣٥	١٠ر٣	٥٢	١٠ر٧	٥	٦

وفي هذا الجدول نرى الآتي :

١ - احتل " التواضع في التعامل " على رأس قائمة الأولويات عند كل من الطلبة والطالبات .. فالمعلم المتواضع متميز ومرغوب من طلابه .

٢ - اختلف الطلبة عن الطالبات في تحديد المرتبة الثانية .. ففي حين يرى الطلبة أن " تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية " تحتل المرتبة الثانية .. رأت الطالبات أن المرتبة الثانية تتمثل في " احترام الأستاذ لآراء ووجهات نظر طلابه " مما يؤكد رغبة الطالبات في أن يكون لآرائهن ، قبولا واحتراما من قبل من يقومون بتدريسهن .

٣ - واتفق الطلبة والطالبات على أن " صدق الأستاذ في تنفيذ وعوده " تحتل المرتبة الثالثة .

وبشكل عام نلاحظ أن الأمور التي اتفق عليها أفراد كلتا المجموعتين أكثر من الأمور التي اختلفوا عليها .

ثالثا : الكشف عن الفروق بين الكليات الأربع في الخصائص العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية الانفعالية والاجتماعية .

يعــرض جــدول (٦) طبيعة الفروق بين الكليات الأربع في الخصائص العلمية التدريسية وكذلك ترتيب هذه الخصائص داخل كل كلية على حدة

جدول (٦) ترتيب الخصائص العلمية التدريسية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

م	العينة والمؤشرات / الخصائص التعليمية التدريسية	التربية الأساسية		الدراسات التجارية		الدراسات التكنولوجية		العلوم الصحية	
		(ن = ٣٣٢)		(ن = ١٩٧)		(ن = ٢٦٤)		(ن = ٣٠)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	التمكن من المادة العلمية.	١٣٨	٤١ر٦	٦٥	٣٣ر-	٧٤	٢٨ر-	٧	٢٣ر٣
٢	القدرة على توصيل المعلومات	٦٥	١٩ر٦	٢٩	١٤ر٧	٦٠	٢٢ر٧	٩	٣٠ر-
٣	الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات .	٣٦	١٠ر٨	٢٥	١٢ر٧	٣٢	١٢ر١	٤	١٣ر٣
٤	القدرة على إثارة الدافعية.	٢٤	٧ر٢	٧	٣ر٦	٩	٣ر٤	١	٣ر٣
٥	التمهـيد للمحاضـرات بأسلوب مشوق .	٣٣	٩ر٩	١٥	٧ر٦	٢٢	٨ر٣	٤	١٣ر٣
٦	مـراعاة الفـروق الفردية بين الطلاب .	٣٩	١١ر٧	٦	٣ر-	٧	٢ر٧	١	٣ر٣
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة.	٢٥	٧ر٥	٦	٣ر-	٢	٠ر٨	١	٣ر٣
٨	القـدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	٢٢	٦ر٦	٩	٤ر٦	٧	٢ر٧	١	٣ر٣
٩	العدالة عند تقويم الطلاب .	٤١	١٢ر٣	٩	٤ر٦	١٧	٦ر٤	٣	١٠ر-
١٠	القــدرة علــى إثــارة الــنقاش والحوار .	٢٥	٧ر٥	١٠	٥ر١	٨	٣ر-	١	٣ر٣
١١	القــدرة علــى اختــيار أساليب التدريس المناسبة .	٢٤	٧ر٢	٧	٣ر٦	٢	٠ر٨	–	–
١٢	القــدرة علــى تنمــية مهارات التفكير .	١٧	٥ر١	٥	٢ر٥	٤	١ر٥	–	–
١٣	الاســتعداد الــتام لــتقديم المحاضرات	٣٣	٩ر٩	١٠	٥ر١	٧	٢ر٧	٣	١٠ر-
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٤٣	١٣ر-	١٥	٧ر٦	٢٨	١٠ر٦	٢	٦ر٧

يكشف الجدول السابق عن عدد من الدلالات على مستوى كل كلية على حده :

- على مستوى كلية التربية الأساسية :
  - أعطى الطلاب على مستوى الكلية الأهمـية المطلقة " لتمكن الأستاذ من مادتـه العلمية ٦ر٤١%" ثـم " قدرتـه علـى توصـيل المعلومات ٦ر١٩% " ، ثم الالتزام بحضور المحاضرات ١٣% " ، ثم " العدالة في التقويم ٣ر١٢% " ، فمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ٧ر١١%"

- على مستوى كلية الدراسات التجارية :
  - أعطى طلاب كلية الدراسات التجارية أيضا الأهمية المطلقة " لتمكن الأسـتاذ من مادتـه العلمـية ٣٣% " ، ثـم " قدرتـه علـى توصيل المعلومات ٧ر١٤% " ، ثم " الإعـداد الجيد والمسبق للمحاضرات ٧ر١٢ %" .

- على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية :
  - أعطى طلاب كلية الدراسات التكنولوجية صورة مماثلة لطلاب الدراسات التجارية حيث أعطـوا أولويـة أولى لتمكن الأستاذ من مادته العلمية ٢٨% ، ثم قدرته على توصيل المعلومـات ٧ر٢٢% ، ثـم الإعـداد المسبق للمحاضرات ١ر١٢% ، وكذلك الالتزام بحضور المحاضرات ٦ر١٠% .

- على مستوى كلية العلوم الصحية :
  - اختلفـت الصورة إلى حد ما ، حيث أعطى طلاب الكلية الأولوية " لقدرة الأستاذ على توصيل المعلومات ٣٠% " ثم التمكن من المادة العلمية ٣ر٢٣% .. كما اتفقوا على عدة أمـور أهمهـا الإعـداد المسبق للمحاضرات ٣ر١٣ ، ثم التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق ٣ر١٣% .

وبنظرة مستعرضة في الجدول السابق نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن " تمكن الأسـتاذ من المادة العلمية " وقدرته على توصيل المعلومات لهما الأولوية المطلقة . وإن اختلفوا فـي ترتيب الخصائص التعليمية الأخرى . فمثلا : أعطى طلاب التربية الأساسية أهمية كبيرة " لعدالـة الأسـتاذ عـند تقويم طلابه ، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم على مستوى الكليات الثلاث الأخرى وارتبط بهذا أيضا مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

مــن ناحـيــة أخــرى ؛ نجد أن الأمــور المرتبطة بالمادة العلـمية ، وطريقة تقديمها، وتقويمهـا محـل اهتمام من الطلاب أكثر من الأمور المجردة ، حيث لم يعطوا اهتماما لقضية " قــدرة الأستاذ على تنمية مهارات التفكير "والتي احتلت أدنى أهمـية وربما يكون ذلك نابعا من اعتقاد الطلبة أن تنمية مهارات التفكير "ضمن مسئولياتهم ، وليست ضمن مسئوليات عضو هيئة التدريس .

الجــدول (٧) يعرض لأولويات الخصائص داخل الكليات الأربع ،في الخصائص العقلية المعرفية وكذلك طبيعة الفروق بين هذه الكليات في أولويات الخصائص .

جدول (٧) ترتيب الخصائص العقلية المعرفية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

م	العينة والمؤشرات / الخصائص العقلية المعرفية	التربية الأساسية (ن = ٣٣٢)		الدراسات التجارية (ن = ١٩٧)		الدراسات التكنولوجية (ن = ٢٦٤)		العلوم الصحية (ن = ٣٠)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	التمتع بمستوى عال من الذكاء .	٩٣	ـر٢٨	٦٤	٥ر٣٢	٨٠	٣ر٣٠	١٠	٣ر٣٣
٢	القــدرة علــى حــل مشـــكلات الطلاب .	٤٩	٨ر١٤	١٨	١ر٩	٥٧	٦ر٢١	٦	ـر٢٠
٣	المثابرة والتفاني في العمل.	٤٨	٥ر١٤	٢١	٧ر١٠	٢٦	٨ر٩	٢	٧ر٦
٤	المرونة في التفكير .	٦٨	٥ر٢٠	٢٠	٢ر١٠	٣٤	٩ر١٢	٢	٧ر٦
٥	السعة الثقافية والإطلاع .	٧٢	٧ر٢١	٢٢	٢ر١١	٢٠	٦ر٧	٥	٧ر١٦
٦	القــدرة علــى اتخـــاذ القــرار المناسب .	٤٣	ـر١٣	١٧	٦ر٨	١١	٢ر٤	١	٣ر٣
٧	القــدرة علــى ربط العلم بقضايا المجتمع .	٣٩	٧ر١١	٢٦	٢ر١٣	٢٠	٦ر٧	٢	٧ر٦
٨	مصدرا مهما للمعرفة .	٣٧	١ر١١	١٨	١ر٩	١٧	٤ر٦	١	٣ر٣

يكشف الجدول السابق عن الدلالات التالية :

- على مستوى كلية التربية الأساسية :
  - أعطـــى طــلاب الكلية الأولوية لتمتع الأستاذ بمستوى عال من الذكاء ٢٨% ، ثم سعة ثقافته واطلاعه ٧ر٢١% ، ثم مرونته في التفكــير ٥ر٢٠%.

- على مستوى كلية الدراسات التجارية :
  - أعطى طلاب كلية الدراسات التجارية أيضا الأولوية " لذكاء الأستاذ ٥ر٢٣% ، ثم قدرته على ربط المادة العلمية بقضايا المجتمع ٢ر١٣ %، ثم سعة ثقافته واطلاعه ٢ر١١% .
- على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية :
  - أعطى طلاب الكلية الأولوية أيضا " لذكاء الأستاذ ٣ر٣٠% ، ثم قدرته على حل مشكلات الطلاب ٦ر٢١% ، ثم مرونته في التفكير ٩ر١٢ % " .
- على مستوى كلية العلوم الصحية :
  - أعطى طلاب الكلية أيضا " ذكاء الأستاذ " أهمية أولى ٣ر٣٣% ، ثم قدرته على حل مشكلات الطلاب ٢٠% ، ثم سعة ثقافته واطلاعه ٧ر١٦% .

وبنظرة فاحصة على البيانات الواردة في الجدول السابق (٧) نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن أولى الخصائص العقلية المعرفية التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس الجيد هي " تمتعه بمستوى عال من الذكاء " واختلفوا في تحديد المرتبة الثانية .. فبينما حددها طلاب التربية الأساسية في سعة الإطلاع ، حددها طلاب الدراسات التجارية في ربط العلم بقضايا المجتمع ، وحددها طلاب الدراسات التكنولوجية والعلوم الصحية في مقدرة عضو هيئة التدريس على حل مشكلات طلابه .. وهكذا.

من ناحية أخرى احتلت الخاصيتان السادسة والثانية (القدرة على اتخاذ القرار المناسب ، واعتباره مصدرا مهما للمعرفة) المرتبتين الأخيرتين من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع .. وربما يكون ذلك بسبب وجود آليات لتحصيل المعرفة غير عضو هيئة التدريس مثل المكتبة والإنترنت ، ومسألة اتخاذ القرارات هذه ربما تكون مرتبطة بلوائح داخل الكلية التي يتبعها عضو هيئة التدريس ويعمل في ظلها ومن خلالها .

أما بالنسبة لترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية داخل كليات التعليم التطبيقي فيكشف عنها الجدول (٨) .

جدول (٨) ترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

م	العينة والمؤشرات / الخصائص الشخصية والانفعالية	التربية الأساسية (ن = ٣٣٢)		الدراسات التجارية (ن = ١٩٧)		الدراسات التكنولوجية (ن = ٢٦٤)		العلوم الصحية (ن = ٣٠)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	القدرة على التحكم في الانفعالات.	١٤٠	٢ر٤٢	٦٩	ـر٣٥	٨٤	٨ر٣١	١٤	٧ر٤٦
٢	التمتع بروح المرح .	١٢٢	٧ر٣٦	٩٧	٢ر٤٩	١٥٠	٨ر٥٦	١٥	ـر٥٠
٣	النظرة التفاؤلية للحياة.	٤٠	ـر١٢	١٧	٦ر٨	١٣	٩ر٤	٣	ـر١٠
٤	ثبات المزاج .	٣٩	٧ر١١	١٥	٦ر٧	٣٠	٤ر١١	٣	ـر١٠
٥	القدرة على إدارة الفصل .	٦٠	١ر١٨	١٧	٦ر٨	٣١	٧ر١١	٣	ـر١٠
٦	أناقة المظهر والهندام.	١٨	٤ر٥	١١	٦ر٥	١٣	٩ر٤	١	٣ر٣
٧	التعاطف مع مشكلات الطلاب.	٦٧	٢ر٢٠	١٣	٦ر٦	٢٦	٨ر٩	٨	٧ر٢٦
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	٦٧	٢ر٢٠	١٧	٦ر٨	٢٤	١ر٩	٢	٧ر٦

يكشف الجدول السابق عن الخصائص الشخصية والانفعالية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كل كلية على حده.. وذلك على النحو التالي :

- **كلية التربية الأساسية :**
  - أعطى الطلاب الأولوية لقدرة الأستاذ على التحكم في انفعالاته ٢ر٤٢% ، ثم تمتعه بروح المرح ٧ر٣٦% ، ثم تعاطفه من مشكلات طلابه والتزامه بمواعيد المحاضرات (٢ر٢٠% لكل منها) ثم القدرة على إدارة الفصل ١ر١٨%.
- **كلية الدراسات التجارية :**
  - أعطى طلاب الكلية الأولوية " لتمتع الأستاذ بروح المرح ٢ر٤٩%، ثم القدرة على التحكم في الانفعالات ٣٥% ، وتساوت الخصائص الأخرى في الأهمية .
- **كلية الدراسات التكنولوجية :**
  - الصورة السابقة تحققت أيضا على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية ، حيث احتلت خاصية " تمتع الأستاذ بروح المرح " المرتبة الأولى ، تلتها مقدرته على التحكم في انفعالاته ٨ر٣١% ، ثم قدرته على إدارة الفصل ٧ر١١% يليه ثبات مزاجه .

- **كلية العلوم الصحية :**
  - اتفــق طــلاب الكلية أيضا على أن " تمتع الأستاذ بروح المرح " وكذلك القدرة على التحكم في الانفعالات على رأس القائمة ٥٠% ، ٤٦ر٧% على التوالي .. ثم التعاطف مع مشكلات الطلاب ٢٦ر٧%.

وباســتعراض بــنود الجــدول السابق نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن تمتع الأســتاذ بروح المرح ، و القدرة على التحكم في الانفعالات جاءتا على رأس القائمة في الوقت نفســه نجــد اخــتلافا في تحديد المرتبة الثالثة ، فبينما يرى طلاب التربية الأساسية والدراسات التكنولوجــية أنهــا " قــدرة الأســتاذ على إدارة الفصل " يراها طلاب العلوم الصحية على أنها الــتعاطف مــع مشــكلات الطلبة ، واختلط الأمر على طلاب كلية الدراسات التجارية حيث لم يستطيعوا حسمها فهي أما أن تكون نظرة الأستاذ التفاؤلية أو قدرته على إدارة الفصل أو الالتزام بمواعــيد المحاضرات. وربما يعود السبب في اختلاف وجهات نظر الطلاب في الكليات الأربع إلــى طبــيعة التخصصات الدراسية وأسلوب تقديم المحاضرات ما بين فصول دراسية عادية أو معامل ومختبرات ، وكذلك المدة الزمنية المحددة للمحاضرات ، أضف إلى ذلك اختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية بين طلاب الكليات وما قد يتعرضون له من مشكلات .

ويكشف الجدول (٩) عن ترتيب ا لخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) داخل الكليات الأربع .

جدول (٩) ترتيب الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

م	العينة والمؤشرات	التربية الأساسية		الدراسات التجارية		الدراسات التكنولوجية		العلوم الصحية	
		(ن = ٣٣٢)		(ن = ١٩٧)		(ن = ٢٦٤)		(ن = ٣٠)	
	الخصائص الاجتماعية	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	التواضع في التعامل .	٩٢	٢٧ر٧	٤٦	٢٣ر٤	١١٢	٤٢ر٤	٩	٣٠ر-
٢	الأمانة في التعـــامل .	٦٥	١٩ر٦	٢١	١٠ر٧	٢١	٨ر-	٧	٢٣ر٣
٣	الصدق في تنفيذ الوعود .	٣٩	١١ر٧	٢١	١٠ر٧	٢٣	٨ر٧	٢	٦ر٧
٤	الموضوعية في التعامل .	٣٨	١١ر٤	٨	٤ر١	٩	٣ر٤	-	-
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب	٦١	١٨ر٤	٢٥	١٢ر٧	٢٥	٩ر٥	٣	١٠ر-
٦	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية	٦١	١٨ر٤	٢٨	١٤ر٢	٢٤	٩ر١	-	-
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٣٨	١١ر٤	١١	٥ر٦	٢٠	٧ر٦	١	٣ر٣
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	٢٨	٨ر٤	٩	٤ر٦	٨	٣ر-	١	٣ر٣
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٣٤	١٠ر٢	٩	٤ر٦	٩	٣ر٤	٤	١٣ر٤
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٥٣	١٦ر-	١٣	٦ر٦	٦	٢ر٣	٤	١٣ر٤
١١	الاتسام بالمودة وسعة الصدر .	٥٣	١٦ر-	١٢	٦ر١	١٨	٦ر٨	٤	١٣ر٤

تشير البيانات السابقة إلى ما يلي :

- **كلية التربية الأساسية :**
  - أتى التواضع في التعامل على رأس القائمة ٧ر٢٧%، ثم الأمانة في التعامل ٦ر١٩% ، ثم احترام آراء الطلاب ، وفهم ظروفهم الاجتماعية ٤ر١٨% لكل منهما .
- **كلية الدراسات التجارية :**
  - كان " التواضع " هي الخاصية الأولى التي حظيت بالاهتمام من قبل طلاب هذه الكلية أيضا ٤ر٢٣% ، ثم تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية ٢ر١٤% ، ثم الأمانة فالصدق ٧ ر١٠% لكل منهما .
- **كلية الدراسات التكنولوجية :**
  - مازال " التواضع " هو المطلب الأول للطلاب ٤ر٤٢% ، ثم احترام آراء الطلاب ووجهات نظرهم ٥ر٩% ثم تفهم ظروفهم ١ر٩% .
- **كلية العلوم الصحية :**
  - مازال " التواضع " هو الأول ثم تلاه الأمانة ٣ر٢٣% ، وتساوت خصائص رفع الروح المعنوية للطلاب ، والديمقراطية في التعامل ، والاتسام بالمودة وسعة الصدر ٤ر١٣% لكل منها .

وبنظرة شاملة نجد أن تواضع الأستاذ مطلب أساسي من قبل الطلاب اتجاه أعضاء هيئة التدريس ثم يليه الأمانة والصدق وتفهم الظروف الاجتماعية واحترام وجهات النظر والآراء التي يقدمها الطلاب . مما يؤكد أن طلاب الكليات الأربع يفضلون أن يكون عضو هيئة التدريس متواضعا في تعامله معهم ، وأن يكون قادرا على تفهم الظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها ، والتي يمكن أن تؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي ، وكما أنهم يرغبون بالمدرسين الذين تتسم صدورهم بحب واحترام الطلاب ، وعليه تؤكد الدراسة أهمية توافر الخصائص الاجتماعية السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة .

ملخص النتائج :

يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي :

- اتفقت نتائج الدراسة الحالية إلى درجة كبيرة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على الرغم من تدني النسب في ترتيب أولويات الخصائص والمواصفات اللازم توفرها في عضو هيئة التدريس .
- حددت الدراسة مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يمكن اعتبارها من المقومات العلمية والمهنية والشخصية لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي والعالي .
- من أهم الخصائص التدريسية العلمية التي حظيت بالأولوية من وجهة نظر الطلاب هي على التوالي : التمكن من المادة العلمية ، والقدرة على توصيل المعلومات ، والإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات، والالتزام بحضور المحاضرات، والتمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق، ومن ثم يمكن اعتبار جميع هذه الخصائص من المهارات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس التي ينبغي أن يحرص علي التزود بها، والتمكن منها حتى يحقق أداءً تدريساً فعالاً.
- بينما تركزت أهم الخصائص العقلية المعرفية لعضو هيئة التدريس في التمتع بمستوى عال من الذكاء ، والمرونة في التفكير والسعة الثقافية والإطلاع، والقدرة على حل مشكلات الطلاب ، وعليه ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يتحلى بهذه الخصائص التي هي من المواصفات المهمة له كمقومات أساسية لأصول المهنة والعمل الجامعي.
- أما بالنسبة للخصائص الشخصية الانفعالية التي أسفرت عنها نتائج الدراسة فقد جاءت مرتبة على النحو التالي : التمتع بروح المرح ، والقدرة على التحكم في الانفعالات ، والتعاطف مع مشكلات الطلاب ، والقدرة على إدارة الفصل ، والالتزام بمواعيد المحاضرات ، وثبات المزاج مما يعني أن هذه الخصائص هي أولويات مواصفات عضو هيئة التدريس الانفعالية، من وجهة نظر الطلاب ، الأمر الذي يؤكد أن هذه الأنماط السلوكية التي حظيت برغبة عالية وأهمية شديدة لدرجات تفضيل الطلاب لها ، ينبغي أن يأخذها أعضاء هيئة التدريس في الاعتبار والاهتمام .
- وتوصلت الدراسة إلى أولويات الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب التي تمثلت في التواضع والأمانة في التعامل مع الطلاب ، واحترام آراء الطلاب وتفهم ظروفهم الاجتماعية ، والصدق في تنفيذ الوعود والاتسام بالمودة وسعة الصدر وتعتبر جميع هذه الخصائص من مهارات التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات إيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ومطلب أساسي لطبيعة هذه العلاقات ومن ركائزها الأساسية .

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خصائص ومواصفات ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس في الجوانب العلمية التدريسية ، العقلية المعرفية ، الشخصية الانفعالية والاجتماعية من وجهة نظر طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، توصي الدراسة بما يلي :

- مراعاة الخصائص والمواصفات التي اتفق عليها جميع الطلاب في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب الأربع عند انتقاء أعضاء هيئة التدريس من داخل وخارج البلاد .
- ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة الأربع على الخصائص التي ينبغي أن تتوافر لديهم لأهميتها كمقومات أساسية وركائز مهمة لمن يتولى مهمة التدريس في الكليات وفي التعليم العالي .
- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس المهارات اللازمة لهم في عملية التدريس واتباع الطرق والأساليب والممارسات التي اتفقت عليها غالبية أفراد العينة .
- يمكن أن تتخذ هذه الخصائص كنواة لتصميم أداة موسعة لتقويم عضو هيئة التدريس في كليات الهيئة .
- أهمية وضع الضوابط والشروط التي تمكن المسئولين في كليات الهيئة من الكشف عن هذه الخصائص والمواصفات لدى المتقدمين الراغبين في العمل بالكليات .
- توعية الطلاب بأهمية تمتع عضو هيئة التدريس ببعض الخصائص والمواصفات وتطبيقه لبعض الممارسات والمهارات في عملية التدريس لانعكاسها الإيجابي على التحصيل الدراسي لديهم ، من خلال ندوات ومحاضرات تقيمها كليات الهيئة .
- إجراء دراسة مماثلة على مستوى قطاع التدريب تمهيداً لتنمية هذه الخصائص والمواصفات وأخذها بعين الاعتبار عند إعداد عضو هيئة التدريس .
- أجراء دراسة مقارنة بين جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للكشف عن الخصائص المشتركة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسستين وبناء استراتيجية مناسبة لتنمية الخصائص الإيجابية لديهم .

المراجـــع :

١ - المراجع العربية :

- إبراهـيم عـبدالله الشامي (١٩٩٤) بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضـــاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء ، مجلة مركز البحوث التربوية ــ جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد السادس (ص ص ١٠١ــ ١٣٥).
- حمـــدي محمد ياسين (١٩٨٦) : الخصائص النفسية اللازمة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنـــتهم ، الكتـــاب السنوي في علم النـــفس ، المجلد (٥) ، أبريل (ص ص ٢٩٧ــ ٣٢١) .
- رداح الخطيب (١٩٨٨) : تطور التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود . المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ــ المركز العربي لبحوث التعليم العالي، العدد (٧) ، يونيو (ص ص ٣٢ ــ ٣٤) .
- عـــبد المحســن عبد العزيز حماده (١٩٩٠) آراء مجموعة من طلبة جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق التدريس الجامعية . مجلة دراســـات الخليج والجزيرة العربية ، العدد (٦٣) ، السنة (١٦) يوليو (ص . ص ١٥ ــ ٥٩).
- علـــى الســـيد الشـــخيبي (١٩٩١) الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي ، كما يراها طلابه المعلمـــون . دراســـة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية ــ جامعة البحرين ، بعنوان : بعض قضـــايا التعـــليم الجامعي وتحديات العصر . (٧ ــ ٩) مايو ١٩٩١ (ص ص ١ ــ ٢١) .
- علـــي بـــن أحمـــد الراشـــد (٢٠٠١) بعـــض السمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائيةــ المجلة التربويةــ العدد (٥٨) ، المجلد (١٥)، (ص ص ٥٧ــ ٧٩)
- علـــي علـــي عبد ربه، عباس أديبي (١٩٩٤) : المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه . رســـالة الخليـــج العربي، العدد (٤٩) ، الســـنة (١٤) (ص ص ٩٥ ــ ١٣٠) .
- محمـــد بـــن عبدالله آل ناجي (١٩٩٩) : خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٩) ، العدد الأول ، يونيو، (ص ص ٥٢ــ ٧٥) .

- محمــد محمــد سكران (١٩٨٦) صورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه ، التعليم الجامعي في الوطن العربي . المجلد الرابع عشر ، دار الفكر العربي (ص ص ٢٢٩ ـ ٢٣٦) .

- هــند بنت ماجد الخثيلة (٢٠٠٠) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملـك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . المجلد الثانـي عشر، العدد الثاني، ربيع الثاني ١٤٢١ هــ يوليو ٢٠٠٠، مطابع جامعة أم القرى: مكة المكرمة (ص ص ١٠٨ــ ١٢٢) .

٢ – المراجع الأجنبية :

- Hong, J., and Ot hers(1988) : " Does Professor's Reputation Affect Course Selection? " Paper Presented at the Missouri Valley Economics Association Convention" March 24-1988, pp. 35-40.

- Jones,J.(1989) : Student Reatings of Teacher Personality and Teaching Competence " Higher Education Kluwer Academic publishers Col", 18,Netherland p.p551J558) .

- Katz, Joseph, Henry , Mildred(1988): Turning profęssors into Teachers: Anew Approach to faculty Development and Student Learning ERIC No: ED 298835.

- Mertz,Norma.T, McNealy, Sonja R. (1990) How professors leam to teach: Teacher cognitions, Teaching paradigms and Higher Education. ERIC NO: ED 320471.

- Smith, Saundi W., et al (1994) The Prototypical Features of the Outstancling professor form the femcel and Male Undergraduate Perspective, The Rolesof verbal and Nonverbal Communication. ERIC No ED 368023.

- Soenksen, Roger.(1992) Confessions of a professor, Nee Actor IC No : ed 354575.

- Waters M., et al (1988): " High and low faculty Evaluation: Descriptions by student, Teaching of Psychology, vol . 15 No 4 December. p.p. 203-204 .

- Young, S.& Dogleg, Shaw. (1999) profiles of Effective college and University Teachers." The Journal of Higher Education". p.p.670 – 684.

أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية – دراسة ميدانية



إعداد : د. عصام توفيق قمر [*]

مدخل إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

مـــن المعروف أن العملية التربوية بجميع أبعادها تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لصـــالح الطالب والمجتمع . ومن أهم هذه الأهداف تنشئة الطالب تنشئة اجتماعية سليمة ، وذلك من خلال تحقيق مستوى مقبول من النمو بمختلف أشكاله وأنواعه .

ولما كانت العملية التربوية تسعى إلى تحقيق أهداف محددة ترسمها لها فى العادة الهيئات المسئولة عن تخطيط السياسات التربوية ، كان لابد من التأكد بشكل أو بآخر من مدى نجاح هذه العملـــية فـــى تحقيق الأهداف الموضوعة لها . من هنا كان لابد من اللجوء إلى التقويم بأساليبه المتـــنوعة فـــى تحديـــد المســـتوى الذى وصلت إليه العملية التربوية فى تحقيق أهدافها ، تمهيداً لإصدار الأحكام والقرارات التعزيزية أو العلاجية الخاصة بها [1] .

والأنشـــطة التربوية الحرة نسق فرعى داخل المدرسة يعمل على تحقيق أهداف المدرسة فـــى إطـــار المنظومة التربوية للمجتمع ، والأنشطة الاجتماعية أحد أنواع هذه الأنشطة التربوية الحـــرة الـــتى تمارس بمدارسنا تحت إشراف متخصصين أو مختصين ، ويعتبر مشرف النشاط أســـاس نجـــاح النشـــاط ، وذلـــك لعظـــم الدور الذى يقوم به ، والتأثير الذى يحدثه فى الطلاب المشتركين فى النشاط .

ويستهدف تقويم أداء مشرف النشاط تبصيره بمكانته وتبيُن نواحى تفوقه ونواحى ضعفه، والعمـــل علـــى زيادة كفاءته وتطويرها ، ووضع الخطط العملية والواقعية لتطوير أدائه، وعلاج جوانـــب الضعف فيه ، مما يساعد على اكتشاف أبعاد شخصيته المهنية ، وسلبياتها وأثرها على

---

[*] باحث (مدرس) بقسم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

الطــلاب بصفة خاصة ، وعلى المجتمع المدرسى بصفة عامة ، كما يمكن أن يُستفاد من عملية التقويم هذه فى الوصول إلى أساس عادل وسليم يمكن الرجوع إليه عند توجيهه أو ترقيته أو نقله إلى وظيفة أخرى (٢) .

وبناء عليه فإن تقويم مشرف النشاط ومتابعته وتوجيهه أصبح مطلباً أساسياً لنجاح النشاط، وعلى هذا الأساس لابد من الاهتمام بعملية تقويم أداء مشرفى الأنشطة واختيار الأساليب المناسبة لها .

وبناء عليه يمكن تحديد **مشكلة الدراسة** الحالية فى التساؤل الرئيسى الآتى :

– مــا أســاليب تقويــم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟ وكيف السبيل نحو تطوير تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟

ويتفرع منه التساؤلات الأتية :

١ – ما أهمية تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟
٢ – من القائم بتقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟
٣ – ما واقع أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟
٤ – ما الأدوات المستخدمة بالفعل فى أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟
٥ – ما أسباب تأييد أو رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم ؟
٦ – مــا المقــترحات والتوصــيات الــتى يمكن من خلالها تطوير تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الآتى :

١ – إبراز وتوضيح أهمية تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية .
٢ – رصد واقع أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .
٣ – الــتعرف علــى الأدوات المستخدمة فى كل أسلوب من أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية.
٤ – الكشــف عــن أسباب تأييد أو رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم .

٥ – تقديم بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن من خلالها تطوير أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلى :

١ – كونها توجه الاهتمام نحو أهمية تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ، والتدقيق فى اختيار وتحديد الأساليب المناسبة لذلك .

٢ – تشير هذه الدراسة إلى أهمية تنوع أساليب تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية وألا يقتصر التقويم على أسلوب واحد يطبق على جميع مشرفى الأنشطة على إختلاف صفاتهم الشخصية ومستوياتهم المهنية وظروف عملهم .

٣ – مما يزيد من أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات والبحوث التى اهتمت بأساليب تقويم مشرفى الأنشطة التربوية الحرة على وجه العموم ، وأساليب تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية على الأخص .

حدود الدراسة :

الحد البشرى : اقتصرت الدراسة على عينة من مشرفى الأنشطة الاجتماعية (أخصائيون اجتماعيون – مدرسون) بالمدارس الثانوية العامة الرسمية .

الحد الجغرافى : تم إجراء الدراسة الميدانية فى ثلاث محافظات هى : القاهرة ، الاسكندرية، أسيوط .

الحد الزمنى : إستغرقت فترة التطبيق الميدانى شهرين فى النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٠/٢٠٠١ .

منهج الدراسة :

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة .

الدراسات السابقة :

١ – دراسة " تونسند Townsend " (١٩٨٤) [٣] :

استهدفت هذه الدراسة تطبيق سياسة جديدة فى إشراف المعلم وتقويمه فى خمس مدارس ثانوية فى مقاطعة " ليثبردج Lethbridge " . وقد ركزت هذه السياسة الجديدة على السلوك الإشرافى والأساليب الإشرافية ،وعلى مواقف وسلوك المعلم ومستويات آدائه ، وعلى درجات الإشراف والتقويم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين شعروا بتحسن فى السلوك الإشرافى بعد تطبيق السياسة الجديدة للإشراف والتقويم ، كما أن إشراف المعلم أصبح أكثر نجاحاً من ذى قبل ، وأن المعلمين يرون أنهم فى حاجة إلى مزيد من التدريب . وأنهم راضون عن مستويات ودرجات التقويم التى تم تحديدها فى السياسة الجديدة للإشراف والتقويم .

٢ – دراسة " العزب محمد العزب زهران " (١٩٨٧) [٤] :

إستهدفت هذه الدراسة تقويم آداء مهارات تدريس الهندسة لدى الطلاب المعلمين لشعبة الرياضيات بكلية التربية ببنها ، وذلك بغرض تحديد مستوى آدائهم لها وتحديد دور برامج الإعداد بالكلية فى إكساب الطلاب المعلمين هذه المهارات وتنميتها . وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أعدها فى ضوء الاعتماد على قائمة مهارات تدريس مادة الهندسة . وقد أوضحت نتائج الدراسة إنخفاض مستوى آداء الطلاب لغالبية هذه المهارات .

٣ – دراسة " ليلى حسن إبراهيم " (١٩٨٨) [٥] :

إستهدفت هذه الدراسة تحديد مهارات تدريس التربية الفنية ، ثم تقويم آداء الطلاب لبعض هذه المهارات . وقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للكشف عن مهارات التخطيط والإعداد ، والتطبيق ، والتقويم لدى الطلاب . وكشفت نتائج الدراسة عن إنخفاض مستوى آداء الطلاب المعلمين لمهارتى الإعداد والتقويم ، كما أكدت الدراسة على ضرورة تطوير أساليب قياس آداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس .

٤ – دراسة " فينلى Finley " (١٩٩٠) [٦] :

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى إدراك المعلمين لعملية التقويم التى استخدمت فى مدارسهم ، والتى تعلقت بتقويمهم الذاتى أو تقويمهم لأنفسهم ، وعلاقة ذلك بتحسين التعليم . وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه إذا كان إدراك المعلمين للقائم بالتقويم سلبياً فسوف يكون إدراكهم

لعملــية التقويم سلبياً ، وسيكون التغيير فى التحسين التعليمى أقل . أما إذا كان إدراك المعلمين موجباً لعملية التقويم فإن إحتمال تحسين التعليم يزداد بشدة .

٥ - دراسة " فلاك Flak " (١٩٩٠) (٧) :

إســتهدفت هــذه الدراسة المقارنة بين مواقف المعلمين ، ومديرى المدارس الثانوية نحو تقويــم المعلــم ، والــتعرف على الأهداف الرئيسية للتقويم كما يدركها المعلمون والمديرون فى مــدارس ولايــة إيوا Iowa " . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمديرين يرون أن الغــرض الرئيســى للــتقــويم يجب أن يكون لتحسين آداء المعلم . وألا يكون غرض التقويــم لتصــنيف مســتوى المعلــم ، ولكــن لدفعه للنمو المهنى ، وأكدوا أن تقويم المعلم أمر أساسى وضرورى لتحقيــق النمو المهنى للمعلمين .

٦ - دراسة " عبد المؤمن محمد عبده " (١٩٩١) (٨) :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن جوانب القوة ونواحى الضعف فى آداء معلم الدراسات الاجتماعــية فــى استخدام الكتاب المدرسى للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى . وقد اعــتمد الباحث فى دراسته الميدانية على بطاقة ملاحظة من إعداده لتقويم آداء هؤلاء المعلمين . وقــد أكدت نتائج الدراسة إنخفاض مستوى آداء معلم الدراسات الاجتماعية فى إستخدامه للكتاب المدرســى أثــناء الــتدريس بصــفة عامة ، وقد بلغ هذا الإنخفاض أقصاه فى التهيئة الصحيحة لاستخدام الكتاب المدرسى .

٧ - دراسة " لولر Lawler " (١٩٩٢) (٩) :

اســتهدفت هــذه الدراســة تقويــم المعلم فى ولاية " إيــوا Iowa " والتعرف على آراء المعلمين حول أسلوب تقويمهم ، ومدى وعيهم بعملية التقويم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريــب القائم بالتقويم له تأثيرات هامة على التوعية بعملية التقويم ، وأن كثير من المعلمين غير راضين عن أسلوب تقويمهم .

٨ - دراسة " مايرز Myers " (١٩٩٤) (١٠) :

إســتهدفت هــذه الدراسة الكشف عن واقع تقويم المعلم فى ولاية " أوهايو Ohio " ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أنظمة تقويم المعلم تقليدية ، وأن هناك أساليب تقويم شخصية مــن قــبل المُقَوِّمين ، وأن عملية التدريب على ممارسة التقويم يشوبها كثير من القصور . كما يوجد عدم اتساق بين القائمين على أمر تقويم المعلم ، وبين المعنيين بتطوير برامج التقويم .

٩ – دراسة " جونسون Johnson " (١٩٩٦) (١١) :

إستهدفت هذه الدراسة تحليل مبادئ وأسس التقويم الإدارى للمدارس الثانوية العليا بولاية " أريـزونا Arizona " . وقـد كشـفت نـتائج الدراسـة عن اختلافات فى الرأى بين المديرين والموجهيـن حـول أهداف التقويم ، ومدى الاتفاق حول فائدة التقويم . كما أكدت الدراسة على أهمـية عملـية التقويم لتحقيق النمو المهنى لمديرى المدارس بالرغم من تعقد محاولة تقويم أداء مديرى المدارس .

١٠ – دراسة " بيل Peal (١٩٩٦) (١٢) :

إسـتهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر عملية التقويم لأداء مديرى المدارس كما يراها المراقـبون والمديـرون بـالمدارس الأولية بولاية " ميتشجن Michigan " . وقد أشارت نتائج الدراسـة إلى تناقض واضح بين آراء المراقبين ومساعديهم حول ما يتعلق بتأثير عملية التقويم على آداء المديرين . كما أظهرت الدراسة أنه لم يكن لمتغيرات مثل سنوات الخبرة والجنس تأثير هام على إدراك أثر عملية التقويم ، كما أنها لا تؤثر فى آداء المديرين .

١١ – دراسة " سيجو بيانو Segobiano " (١٩٩٨) (١٣) :

إستهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم فى ضوء آراء المعلمين والمديرين فى ولاية " إلينوى Illinois " . وقـد أوضـحت نتائج هذه الدراسة أن المديرين يرون أكثر من المعلمين ضرورة تغيير خطة تقويم المعلم فى مقاطعة " إلينوى " ، كما أن المديرين يرغبون أكثر من المعلمين فى تطبيق أساليب بديلة لتقويم المعلم مثل أسلوب التقويم الذاتى .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة يمكن استخلاص ما يلى :

- أن بعضـاً من هذه الدراسات مثل دراستى (العزب محمد العزب ١٩٨٧) ، و (ليلى حسن إبراهـيم ١٩٨٨) إسـتهدفت تقويـم آداء الطلاب المعلمين فى كليات التربية ، كما هدفت مجموعة ثانية إلى تقويم آداء المعلم مثل دراسات (تونسند Townsend ١٩٨٤) ،(فينلى Finley ١٩٩٠) ، و (فـلاك Flak ١٩٩٠) ، و (لولر Lawler ١٩٩٢) ، و (مايرز Myers ١٩٩٤) و (سيجو بيانو Segobiano ١٩٩٨) ، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فقـد تناولـت تحلـيل نظم التقويم ، وتقويم المديرين والمراقبين للعملية الإدارية ، وهو ما أوضحته دراستى (جونسون Johnson ١٩٩٦) و(بيل Peal ١٩٩٦) .

وبناء عليه يمكن القول أنه لا توجد دراسة واحدة – فى حدود علم الباحث -- تعرضت لتقويم آداء مشرفى الأنشطة التربوية الحرة بوجه عام أو مشرفى الأنشطة الاجتماعية على وجه الخصوص .

- أن بعضا من هذه الدراسات تعرضت لبعض أساليب التقويم – التى تناولتها الدراسة الحالية – سواء من قريب أو من بعيد ، مثل دراسة (فينلى Finley ١٩٩٠) التى تعرضت لأسلوب التقويم الذاتى ، ودراسة (سيجو بيانو Segobiano ١٩٩٨) التى تناولت أسلوب تقدير الرؤساء والأقران ، أما الدراسات التى تناولت أسلوب الملاحظة فى شكل أداة للدراسة فهى دراسات (العزب محمد العزب ١٩٨٧) ، و (ليلى حسن إبراهيم ١٩٨٨) ، و (عبد المؤمن محمد عبده ١٩٩١).

وبالتالى فهناك أسلوبين من أساليب التقويم لم تتناولهما أى من الدراسات السابقة . وتناولتهما الدراسة الحالية هما أسلوبى تقدير الطلاب ، وبيئة الجماعة .

- أسفرت الدراسات السابقة عن مجموعة من النتائج يمكن اعتبارها منطلقات أساسية للدراسة الحالية ، كما تؤكد تلك النتائج مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها ، ومن أهم هذه النتائج ما يلى:

- أنه لابد من تطوير أساليب تقويم أداء المعلمين لمواكبة ما يطرأ على العملية التعليمية والتربوية من متغيرات .
- تدريب القائمين بالتقويم على إتباع أساليب تقويم جديدة غير الأساليب التقليدية الشائعة .
- أن الهدف الرئيسى من عملية التقويم يجب أن يكون تحسين أداء المعلم .
- ليس هناك أساليب تقويم واضحة لكثير من القائمين بالتقويم ، وبالتالى فهم يعتمدون على إجتهاداتهم الشخصية .
- أن هناك علاقة إيجابية بين تطوير عملية التقويم وتحقيق الأهداف المرجوه من التعليم بوجه عام .
- أن التقويم أمر أساسى وضرورى لتحقيق النمو المهنى للمعلم .

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات فى بلورة مشكلة الدراسة الحالية ، وفى إعداد أداتها، كما تأكد له أهمية موضوعها ، وحاجة عملية تقويم الأنشطة التربوية الحرة بمختلف أبعادها وأنواعها إلى مزيد من البحث والدراسة .

خطة الدراسة :

للإجابة على التساؤلات التى طرحتها الدراسة وتحقيقاً لأهدافها يمكن تحديد خطوات الدراسة فيما يلى :

١ - تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل مدخل إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وحدودها بالإضافة إلى منهج الدراسة والدراسات السابقة المتصلة بالموضوع ، ثم خطة الدراسة .

٢ - عرض المنطلقات النظرية للدراسة .

٣ - تحديد الإجراءات الخاصة بالدراسة الميدانية ، ويشمل ذلك عرضا لأهدافها ، وصدق وثبات الأداة المستخدمة ، ثم وصف العينة وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية .

٤ - عرض نتائج الدراسة الميدانية .

٥ - عرض النتائج العامة والتوصيات .

ثانيا : المنطلقات النظرية للدراسة :

١ - مشرف النشاط الاجتماعى :

يقصد بالمشرف الشخص الذى يستطيع أن يجذب الطلاب إليه ، ولديه القدرة على التأثير فيهم ، ويعمل معهم متعاوناً لتحقيق هدف معين ، وهو هنا الأخصائى الاجتماعى الذى أعد إعداداً مهنياً كاملاً ، ولديه الاستعداد والمهارات والمعارف والخبرات اللازمة لممارسة العمل مع الجماعات (١٤) .

فالأخصائى الاجتماعى يشرف بشكل مباشر على الجماعات الاجتماعية المدرسية كجماعة الخدمة العامة والجمعية التعاونية ، والنادى المدرسى ، والرحلات والمعسكرات ، وغيرها . ومن الطبيعى أن استمرار الأخصائى الاجتماعى فى الإشراف المباشر على هذه الجماعات يتطلب منه تجديداً فى أنظمتها وأنشطتها وبرامجها بإعتبار أنها تمثل نماذج للعمل مع الجماعات . وكلما تشكل الجديد من الجماعات الاجتماعية المدرسية يشرف عليها الأخصائى الاجتماعى المدرسى كلما أمكن للجماعات الاجتماعية المدرسية الأخرى التى وصلت إلى مرحلة النضج والاستقرار أن يشرف عليها المعلمون (١٥) .

فهناك جماعات نشاط إجتماعى يشرف عليها المعلمون ممن لهم ميل أو هواية أو اهتمام يتصل بنوع النشاط الذى تمارسه الجماعة .

فــالمعلم مســئول عن الإشراف على الجماعات التى تمارس نشاطاً إما مرتبط بالمناهج الــتى يقوم بتدريسها أو جماعات النشاط التى تتفق مع مهاراته وهواياته (١٦) . كما أن مشاركة المعلمين فى الإشراف على النشاط يشكل جزءاً أساسياً من أعمالهم التربوية داخل المدرسة ، هذا بالإضافة إلى أن تقويم المعلمين يتناول مشاركتهم فى الإشراف على الأنشطة ومدى نجاحهم فى تحقيق أهداف النشاط الممارس (١٧) .

وبــناء علــيه يمكن القول أن الأنشطة الاجتماعية بالمدرسة الثانوية تمارس تحت إشراف متخصصــين ومختصــين ، فالمتخصصين هنا هم الأخصائيون الاجتماعيون – سواء من حملة بكــالوريوس الخدمــة الاجتماعــية أو من حملة ليسانس الآداب قسم اجتماع – بإعتبارهم أعدوا دراســياً ومهنــياً لممارسة الإشــراف على جماعات النشــاط الاجتماعى ، أما المختصين فهم المعلمــون الذين يتولون الإشــراف على الأنشطة الاجتماعية عن ميل ورغبــة أو اهتمام منهم لممارسة ذلك ، ولكنهم لم يتلقــوا ما تلقاه الأخصائيون الاجتماعيون من إعداد دراسى ومهنى .

وليس معنى ذلك فشل المعلمين فى الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعى ، ولكن فى حقــيقة الأمــر فإن الكثير منهم مع مرور الوقت وزيادة معارفهم ونمو خبراتهم فى التعامل مع الجماعات يحرزون كثيراً من النجاح والتقدم .

وســواء كان مشرف النشاط الاجتماعى أخصائيا اجتماعيا أو معلماً ، فلا يصح أن يعتبر نفســه عضواً فى الجماعة التى يتولى الإشراف عليها ، وإلا فرض عليه ذلك أن يكون متأثراً أو مؤثــراً فــيها بصورة تجعله غير قادر على الأخذ بيد الجماعة من أجل تحقيق أهدافها ، كما أنه لــيس قــائداً للجماعــة الــتى يعمل معها ، لأن القيادة فى الجماعة تنبع منها ، وتنتخب من بين أعضــائها، فهو لا يمثل رئاسة الجماعة وإلا فقدت الجماعة قدرتها على خلق قيادات من داخلها مزودة بخبرات العمل القيادى .

وهكذا فإن مشرف جماعة النشاط لا يعتبر عضواً فيها ولا يجوز أن يكون قائدا لها ، إن دور المشــرف هــو دور المساعد Helper أو الممكن Enabler للجماعة وأعضائها من التمتع بــتجارب جماعــية ناجحــة والاستفادة من هذه التجارب والنمو بها ، وبمعنى آخر فإن مشرف النشاط الاجتماعى هو المسئول عن تحقيق أهداف الجماعة، وبهذا تصبح مسئولياته الأساسية هى العمــل علــى تهيئة أنسب الظروف والأوضاع الصالحة لنمو أعضاء الجماعة حتى يتمكنوا من القــيام بأنفســهم بمستلزمات حياتهم الجماعية كالقيادة والتنظيم ووضع الخطط واتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج (١٨) .

٢ - أهمية تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية :

يهدف التقويم فى مجال الأنشطة إلى تحسين أساليب المشرفين وتنمية مهاراتهم وخبراتهم فى العمل الذى يؤدونه ، ولذلك يعتبر التقويم عملية هامة لتحسين الأداء الوظيفى.

وعلى ذلك ترجع أهمية تقويم مشرف النشاط إلى ضرورة نموه المهنى تأسيساً إلى أنه كلما إكتسب خبرات جديدة كلما أصبح أكثر قدرة على التدخل المهنى الناجح (١٩) .

فالمشرف الكفء هو الذى يحدث التغييرات المرغوبة فى شخصية الطالب فى إطار الأهداف التربوية المنشودة للنشاط ، وبناء عليه يرتبط تقويم أداء مشرفى النشاط الاجتماعى بما يحدثه النشاط الذى يشرف عليه من تغييرات إيجابية فى شخصية الطالب الممارس للنشاط .

ويكتسب تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية فى المرحلة الثانوية أهميته من خلال عدة أمور أهمها ما يلى :

- أن تقويم أداء مشرف النشاط الاجتماعى يساعد فى التعرف والتأكد من مدى نمو جماعات النشاط الاجتماعى وتحقيقها لأهدافها ، بحيث يمكن مواجهة الأخطاء فى وقت مناسب قبيل أن تستشرى (٢٠) .
- أن عملية الإشراف أساساً هاماً لإتاحة فرص النمو للطلاب الممارسين للنشاط عن طريق التفاعل التلقائى ، وعن طريق المناقشات والبرامج المختلفة ، ومن ثم فالمشرف مقوم هام وضرورى لبناء وتكوين جماعة النشاط (٢١) .
- تتوقف درجة تقدم جماعة النشاط وتحقيقها لأهدافها على الوجه السليم ، ونجاح العلاقات المتبادلة بين أفراد الجماعة ، وبينهم وبين مشرفيهم ، تتوقف إلى حد بعيد على شخصية المشرف ، ومظهره ، وطريقة تعامله مع أفراد الجماعة ، وحسن توجيهها وإرشادها فى إطار من المودة والتراحم والتفاهم المتبادل وتقدير وإحترام آراء الغير (٢٢) .
- أن النشاط الاجتماعى الحر هو أحد الأنشطة التربوية الحرة التى تكسب الطلاب مجموعة من الإتجاهات المرغوبة مثل الإتجاه نحو الدقة والنظافة والنظام والأمانة وإحترام الآخرين والحفاظ على الملكية العامة ، وكلها إتجاهات تربوية تسعى المدرسة الثانوية لتأكيدها لدى طلابها بواسطة المشرف (٢٣) .

- أن النشـــاط الاجتماعى يساعد الطالب على تنمية المهارات الاجتماعية التى تناسب مرحلة نموه . فمن متطلبات نمو المراهق تقبل أترابه له . ويتوقف التقبل على أشياء كثيرة من بينها إن لم يكن من أهمها سهولة الإندماج فى الجماعات الصغيرة ، والمواقف غير الرسمية حيث يتعلم الطلاب السلوك الاجتماعى المناسب من أترابهم ، ولا شك أن المشرف له دور هام فى تحقيق ذلك .
- يكتســب الطــلاب مــن خــلال ممارستهم النشاط الاجتماعى خبرات متكاملة فهم يكتسبون مجموعة من الحقائق والمهارات بأنواعها، والقيم والاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها، وهذه الخــبرات المتكاملة تعتبر جزءاً أساسياً من المنهج المدرسى، وهى بالتالى إنعكاس لأهداف تســعى المدرسة لتحقيقها وهى تنمية شخصية الطالب بطريقة متكاملة، ويسعى المشرف إلى تحقيق ذلك، مما يؤكد أهمية تقويم أداؤه للتأكد من تحقيق هذا الهدف .
- تقوم المدارس بصرف جزء من ميزانياتها على الأنشطة الاجتماعية حسب اللوائح والنشرات المعمــول بها فى هذا الشأن ، وبالتالى فإن عملية تقويم المشرف تساعد فى التعرف على ما إذا كــان يتم توظيف هذه الميزانيات فى الأوجه الصحيحة لهــا أم غير ذلك [٢٤] ، وبالتالى يمكن ترشيد إستهلاك الميزانيات المخصصة للأنشطة .

بــناء علــى مــا سبق يمكن القول أن تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية عملية غاية فى الأهمــية ، وهــى ركــن أساسى وهام لنجاح الأنشطة الاجتماعية فى المدارس الثانوية ، وذلك للإرتــباط الواضح بين تحقيق الأهداف المرجوة من النشاط الاجتماعى الحر ونجاح المشرف فى تأديــته لــلأدوار المنوطة بعمله كمشرف ، حيث يقوم بدور أساسى فى كل ما يختص بجماعات النشاط الاجتماعى من تخطيط وتنفيذ وتوجيه ومتابعة وتقويم .

وهكذا يكون قد أمكن الإجابة على التساؤل الفرعى الأول من مشكلة الدراسة ، وهو :
(ما أهمية تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟)

٣ - من الذى يُقوّم مشرف النشاط الاجتماعى ؟

مشرف النشاط شأنه فى هذا شأن المعلم ، حيث يشترك فى تقويمه كل من :

- مدير المدرسة أو ناظرها .
- الموجه الفنى .

- المدرس الأول (إذا كان المشرف مدرساً) ، والأخصائى الاجتماعى الأول (إذا كان المشرف أخصائى اجتماعى) .
- تقويم المشرف لنفسه (٢٥) .

ويعتبر هؤلاء جميعاً باستثناء المشرف نفسه فى موقع القيادة بالنسبة لمشرف النشاط ، ويقصد بالقادة هنا فى مجالات التعليم بوجه عام كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه والتنسيق والتقويم بالنسبة لأعمال أفراد آخرين هم المرءوسون الذين يعملون بقيادته ، أو هم أعضاء الجماعة التى تعمل بتوجيهاته ، من أجل تحقيق أهداف مشتركة مرغوبة ، فالنظار والوكلاء والموجهون والمدرسون الأوائل قادة وإن اختلفت مستويات قيادتهم . غير أن قيادة الناظر والوكيل يغلب عليها الطابع الإدارى ، فى حين نجد قيادة المدرس الأول والموجه يغلب عليها الطابع الفنى (٢٦) .

هذا وينصب عمل هؤلاء على تقويم كفاءة المشرف ، فالمدرس الأول أو الأخصائى الاجتماعى الأول لصيق الصلة بالمشرف ، ويلم بجوانب تخصصه ويتابع أعماله ونشاطاته المتعددة ومدى إستخدامه للإمكانيات المتاحة ، وكافة جهوده وعلاقاته بزملائه ، وينطبق هذا الدور بشكل جزئى على مدير أو ناظر المدرسة ، أما الموجه الفنى فإن له الدور الرئيسى فى التقويم ، وهذا هو المألوف فى مدارسنا .

وهنا يجب القول أنه يجب أن تتكامل آراء الموجهين الفنيين مع آراء النظار والمدرسين الأوائل لتعطى صورة هى أقرب للصدق فى تقويم أداء مشرف النشاط ، وألا يستأثر واحد فقط من هؤلاء بتقويم أدائه لما قد يشوب ذلك من تحيز وذاتية .

وبناء على ما سبق يكون قد أمكن الإجابة عن التساؤل الفرعى الثانى بمشكلة الدراسة ، وهو : (من القائم بتقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟)

٤ - أساليب تقويم الآداء :

قبل تناول أساليب التقويم كان لابد من تحديد ما المقصود بالأداء ، وهنا يجب الإشارة إلى أن غالبية التعريفات التى تناولت الأداء فى المجال التربوى إنما تناولته من حيث أنه أداء للمعلم .

على هذا الأساس فقد عُرف الأداء بأنه تصرف حسب مقتضيات وظيفة معينة وهو قدرة علمية وفنية بالإضافة إلى الامكانية فى تحقيق ذلك (٢٧) .

كما عُرف الأداء بأنه مقدار ما يحققه المعلم فى مجال المعارف والمهارات والاتجاهات عند تطبيق برنامج محدد (٢٨) .

وهناك تعريف ثالث للأداء بأنه مستوى الكفاية فى تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء فى عمليتى التدريس أو فيما يتصل بها من أنشطة وتفاعلات وأدوار أخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة (٢٩) .

فى ضوء التعريفات السابقة يمكن القول أن المقصود بتقويم الأداء فى هذه الدراسة تحديد القيمة الفعلية لكل ما يبذله مشرف النشاط الاجتماعى فى المدرسة الثانوية من أجل إحداث التغييرات المرغوبة فى شخصيات الطلاب على ضوء أهداف ووظيفة المدرسة .

ويدخل فى هذا الكشف عن المهارات الفردية للمشرف ومعارفه وسماته الشخصية لما لذلك كله من تأثير على الطلاب . هذا وكما كانت التعريفات التى تناولت الأداء تناولته من حيث كونه مرتبطا بالمعلم ، هكذا الحال أيضا فى أساليب التقويم ، فقد اهتمت أيضا بالمعلم ، وقد حاول الباحث هنا تطويع هذه الأساليب لتناسب مشرف النشاط الاجتماعى ، حيث أنه لا توجد – فى حدود علم الباحث – أساليب تقويم خاصة بمشرفى الأنشطة الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن بعض المعلمين بالمدارس الثانوية يتولون الإشراف بأنفسهم على الأنشطة الاجتماعية مما يشير إلى صلاحية هذه الأساليب لتقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية سواء كانوا أخصائيون اجتماعيون أم مدرسون .

وفيما يلى يتم تناول كل أسلوب من **أساليب التقويم الخمسة** المختارة فى هذه الدراسة بشئ من التفصيل :

(أ) أسلوب تقدير الطلاب :

من الأساليب المستخدمة فى بحث صفات المشرف الناجح والتى يمكن أن تتخذ أساساً لتقويمه هى الالتجاء إلى الطلاب أنفسهم فى تقدير مشرفيهم على أساس أن الطلاب هم أكثر الناس إحتكاكا بالمشرف ومعرفة له (٣٠) .

وبالتالى فإن أحكام الطلاب على المشرف قد تكون ذات دلالة كبيرة ، على مدى نجاحه أو فشله فى عمله حيث يتاح لهم رؤيته على الطبيعة فى مواقف مختلفة ويلمسون عن قرب مدى اهتمامه بعمله وحرصه على آداء هذا العمل بالشكل المناسب (٣١) .

وهناك عدة طرق يمكن الحصول بموجبها على نماذج من آراء الطلاب فى مشرفيهم تأتى بطريقة عرضية لبقة من غير أن توجه لهم أسئلة مباشرة ، والمشرف الحكيم ينبغى أن يضع فى الحسبان أنه دائماً عرضة لتقويم مستمر من جانب طلابه ، وعلى سبيل المثال فإن إنطباعات الطلاب التى ينقلونها إلى المنزل يمكن أن تعتبر مؤشراً لمدى نجاح المشرف فى مهمته يتكامل مع المؤشرات الأخرى فى إعطاء صورة واضحة عن مشرف النشاط (٣٢) .

ويرى البعض أنه بالرغم من تزايد استخدام هذا الأسلوب فى الوقت الحاضر إلا أنه ليس من السهل تطبيق هذا الأسلوب من أساليب التقويم ، وذلك لإفتقاد كثير من الطلاب للجانب الموضوعى فى عملية التقويم (٣٣) .

(ب) أسلوب تقدير الذات :

كل منا محتاج لأن يحاسب نفسه من آن لآخر ليعرف أخطاؤه فيتجنبها ، وليعرف إيجابياته فيقوى منها .

ومن المسائل التى تساعد المشرف على النجاح والتقدم المطرد أن يقوم بعمل تقييم دورى لنفسه ولمستوى أدائه لواجباته ومسئولياته (٣٤) .

وتقدير الذات أسلوب من أساليب التقويم يجريه المشرف على نفسه ، وهو أفضل أنواع التقويم ، ويؤيد ذلك الاتجاهات المعاصرة التى تركز على تطوير عمل المشرف وتحسين أدواره من خلال التعليم الذاتى والتقويم الذاتى ، وتعرف نواحى القوة والضعف عنده ، وزيادة نواحى القوة والتخلص من نواحى الضعف بالتعلم الذاتى وأساليبه المتعددة ، وهذه الممارسة العملية لعملية التقويم الذاتى تكسب المشرف مهارة تجعله جيداً فى عمله ، وبارعاً فى مهنته ، ويسهم بإقتدار فى تطوير عمله وتحسين أدائه (٣٥) .

ذلك أن فعالية دور المشرف تتوقف إلى حد بعيد على مدى إدراك المشرف لصلاحياته، وخبراته السابقة ، ومدى إيمانه بعمله مع الطلاب عن عقيدة ومعرفة ودراية بالأهداف العامة التربوية للنشاط وبالأهداف السلوكية لنشاط جماعته (٣٦) .

إن رأى المشــرف فى نفسه هام جداً ، كما أن تقويمه لأدائه وتقدمه فى مهنته قد يؤدى إلى أحكام تقويمية أفضل من الأحكام التقويمية الصادرة عن الآخرين .

هــذا وبالــرغم من كل المميزات السابقة لهذا الأسلوب من أساليب التقويم إلا أن البعض يرى أن من عيوبه ميل بعض المشرفين إلى المبالغة فى تقدير ذواتهم (٣٧) .

(جـ) أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء :

إن مشــرف النشــاط فــى حاجــة دائمة إلى التعاون مع زملائه فى المدرسة سواء من المدرســين أو الأخصــائيين الاجتماعييــن أو الأخصــائيين النفسيين ، ذلك أن إنجاح الأنشطة الاجتماعــية إنما يتطلب التعاون مع كل هؤلاء ، وبالتالى يستطيع زملاء العمل تقويم أو تقدير ما يؤديه زميلهم مشرف النشاط الاجتماعى من أعمال وجهود فى سبيل تحقيق الأهداف المرجوه من النشاط .

هذا بالإضافة إلى أن المشرف على النشاط يزيد من خبراته ومهاراته بمساعدة الموجه أو المديــر الذين لهما خبرة واسعة فى العمل المدرسى (٣٨) ، تسمح لهما بتقدير وتقويم أداء مشرف النشاط .

ولكــى يستطيع مدير المدرسة تقدير جهود المشرف لابد أن يكون ملماً بحقيقة الدور الذى يبذله المشرف ، وحدود هذا الدور ، ومن الجانب الآخر سوف يتطلب ذلك الأمر من المشرف أن يكون متعرفاً على العمل المدرسى سواء بالنسبة للتعليم ككل أو المرحلة التعليمية التى يعمل بها ، إضافة إلى معرفته بإحتياجات ومشكلات الطلاب ، وسوف يتطلب الأمر أن يتعامل المشرف فى بدايــة عمله مع مدير المدرسة لتعريفه بدوره وخبراته ، وأن يركز على تحديد إطار لخطة عمله فى إطار تصورات عامة ، ويجب الإشارة فى هذه النقطة إلى أن تقدير الرؤساء والزملاء عامة لمشــرف النشـــاط يعتمد على جديته فى العمل ، ومبادراته المستمرة لتحقيق دوره وخطته ، بل ومسئوليته كقيادة ذات طابع خاص تتعامل مباشرة مع حاجات ومشكلات الطلاب (٣٩) .

وبــناء عليه يمكن للمقوم أن يأخذ بآراء الرؤساء والزملاء فى تقويم أداء مشرف النشاط، غير أنه يجب أن يكون حذراً فى تفسير هذه الآراء ، لأن كل منهم – الرؤساء والزملاء – يعطى رأيه حسب وجهة نظره الخاصة ، بل إن منهم من يبالغ فى وصفه لزملائه فى الاتجاه الإيجابى أو الســلبى . وبالــرغم من ذلك فإن هذا الأسلوب يعتبر من أساليب التقويم الهامة لأن هناك من المعلومات التى لا يستطيع المقوم أن يعرفها عن المشرف إلا عن طريق زملائه ورؤسائه (٤٠) .

(د) أسلوب بيئة الجماعة :

إن التعرف على طبيعة العلاقات السائدة داخل جماعة النشاط محور أساسى فى دراسة بيئة الجماعة كأسلوب من أساليب التقويم ، ذلك أن دراسة بيئة الجماعة وتحليل جوانبها بما تشمله من علاقات بين أعضاء الجماعة وبعضهم البعض ، وكذلك بين الأعضاء والمشرف ، وما لذلك من آثار على أداء وظائف الجماعة وتماسكها وتحقيق أهدافها إنما يعتبر محك لتقويم أداء مشرف النشاط .

وتماسك الجماعة متغير ذو دلالة فى عملية تقويم المشرف، ويمكن الرجوع فى ذلك إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجَماعة، ومن بين هذه العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة، الدرجة التى ينجذب بها أعضاء الجماعة كل منهم إلى الآخر ، أو الدرجة التى يبقى بها أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض، أو الدرجة التى تدفع بالأفراد ليستمروا فى الجماعة. ذلك أن الأعضاء فى الجماعات ذات التماسك المرتفع أكثر نشاطا فى أنشطة الجماعة، وهم قليلاً ما يتغيبون عن لقاءات الجماعة، ويكونون سعداء حين تنجح الجماعة، ويحزنون حين تفشل، على حين أن أعضاء الجماعة الأقل تماسكاً أقل إهتماماً بأنشطة الجماعة (٤١) .

كما أن تحقيق الجماعة لأهدافها يدخل فى إطار تقويم المشرف ، ذلك أن أى جماعة تتكون وتواصل وجودها لغرض معين ، فإذا لم يتحقق هذا الغرض فإن الجماعة تتفكك ، وبالتالى فإن تحقيق الجماعة لأهدافها إنما يُعَد معيار لنجاح المشرف من عدمه فى عمله مع الجماعة (٤٢).

(هـ) أسلوب الملاحظة المنظمة :

الملاحظة بوجه عام هى المشاهدة التى يقوم بها الفاحص لظاهرة طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية معينة ؛ وفى الملاحظة يشاهد الفاحص سلوك المفحوصين ويتتبعه ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة ، والملاحظة العلمية ليست بالشئ السهل البسيط لأن ما نراه ثم نصفه يكتسب معناه من خبرة الملاحظة السابقة ، ومن ثم تتأثر المشاهدات التى يتم جمعها بالعوامل الذاتية للفاحص ، ولذلك لابد من إخضاع الملاحظة للضوابط العلمية بحيث تكون على درجة عالية من الدقة والثبات والصدق (٤٣) .

وعليه فإن هذا الأسلوب يهتم بملاحظة السلوك أو العمل أثناء حدوثه فعلاً ، ويختلف أسلوب الملاحظة بإختلاف الموقف الذى يتم فى إطاره الملاحظة ، فهناك الملاحظة المنظمة

لمواقف طبيعية بإستخدام أداة مقننة ، وهناك الملاحظة فى مواقف تجريبية معينة حيث يتم التحكم فى الجوانب الرئيسية لموقف الملاحظة (٤٤) .

ولكن ما يعنينا هنا هى الملاحظة المنظمة التى يراقب فيها المقوم سلوك المشرف ، ويتتبعه بانتظام ، ويسجل ملحوظاته كل فترة محددة وبانتظام ، وفى بعض الأحيان يقوم المقوم بإعداد قائمة ملاحظة لسلوك المشرفين قبل أن يراقب سلوكهم ويسجل ملحوظاته فى هذه القائمة ، ومن خلال ذلك يتيسر للمقوم تبادل الرأى مع المشرف وتوجيهه نحو الأغراض المرسومة فى موقع العمل مباشرة .

وبناء عليه يهدف استخدام أسلوب الملاحظة للمشرف إلى تقويم أدائه بطريقة موضوعية لا تخضع لعوامل ذاتية ، وهى إحدى الطرق الفعالة نحو ترقية أداء المشرف (٤٥) .

ولكن البعض يرى أسلوب الملاحظة من الأساليب المكلفة ، والتى تحتاج إلى الدقة فى جمع المعلومات والبيانات ، هذا فضلاً عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المتخصصين القادرين على استخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التى تقدمها المدرسة (٤٦) .

ثالثا : إجراءات الدراسة الميدانية :

١ - أهداف الدراسة الميدانية :

- الكشف عن واقع أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وعن أدوات التقويم المستخدمة فى ذلك .
- التعرف على أداء المشرفين فى كل أسلوب من أساليب التقويم التى يتناولها الإستبيان .
- التعرف على مقترحات العينة لتطوير تقويم أدائهم .

٢ - أداة الدراسة :

اعتمد الباحث فى الحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة على إستبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض ، تمت صياغته بناءً على ما أسفرت عنه الدراسات السابقة ، وفى ضوء الإطار النظرى للدراسة ، وقد تم إجراء صدق وثبات الاستبيان على النحو الآتى :

(أ) صدق الاستبيان :

تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على (١٥ محكم) (*) من السادة أعضاء هيئات التدريس ببعض كليات التربية والخدمة الاجتماعية بأقسامهما المختلفة ، بالإضافة إلى بعض أعضاء الهيئة البحثية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، وكذلك المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، وفى ضوء ما أشار به السادة المحكمون من تعديلات تم وضع الاستبيان فى صورته النهائية (**) ليشتمل على خمسة أساليب للتقويم هى المحاور الأساسية للاستبيان ، وبيان ذلك كما يلى :

- **المحور الأول :** عن أسلوب " **تقدير الطلاب** " وينطوى تحت هذا الأسلوب خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ويضم (٩) عبارات ، والثانى عن الأدوات المستخدمة فى هذا الأسلوب ويضم (٤) عبارات ، والثالث عن رأى المشرف فى أسلوب تقدير الطلاب ، والسؤالين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

- **المحور الثانى :** عن أسلوب " **تقدير الذات** " وينطوى تحت هذا الأسلوب (٣) أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١٤) عبارة بصيغة الاستفهام، والثانى عن مدى استفادة المشرف من عدمها من هذا الأسلوب ، والثالث (سؤال مفتوح) عن الأشياء التى يستفيدها المشرف من هذا الأسلوب.

- **المحور الثالث :** عن أسلوب " **تقدير الرؤساء والزملاء** " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (٧) عبارات ، والثانى عن الأدوات المستخدمة فى هذا الأسلوب ويشمل (٥) عبارات ، والثالث عن رأى المشرفين من أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، والسؤالين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

- **المحور الرابع :** عن أسلوب " **بيئة الجماعة** " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١١) عبارة ، والثانى عن الأدوات المستخدمة فى

(*) ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين (لدى الباحث).

(**) ملحق رقم (٢) إستبيان موجه لمشرفى الأنشطة الاجتماعية بشأن أساليب تقويم آدائهم (لدى الباحث)

هـذا الأسـلوب ويشـمل (٥) عـبارات ، والثالث عن رأى المشرفين فى هذا الأسلوب، والسؤالين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

- المحـور الخامس : عن أسلوب " الملاحظة المنظمة " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١٩) عبارات ، والثانى عن الأدوات المستخدمة فـى هـذا الأسـلوب ويشمل عبارتين فقط ، والثالث عن رأى المشرفين فى هذا الأسـلوب ، والسـؤالين الـرابع والخـامس (مفتوحيـن) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

وبالإضـافة إلـى مـا سبق فقد ضم المحور الخامس سؤال مفتوح عن مقترحات العينة لتطوير تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .

(ب) ثبات الاستبيان :

لإجراء عملية الثبات للاستمارة تم تطبيق الاستمارة على عدد (١٠) مبحوثين بفارق زمنى قـدره (١٥) يومـاً ، وقـد تـم إعطاء درجات كمية لجميع أسئلة الاستبيان عدا البيانات الأولية والأسئلة المفتوحة ، وتم حساب مجموع درجات الاستمارة لكل مبحوث ، وبتطبيق معادلة إرتباط الرتـب " لسبيرمان "[٤٧] كان معامل ثبات الاستمارة ٠,٩٣ ، وبالكشف فى جدول دلالة معامل الارتـباط عند درجات حرية ن – ٢ عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٦٣٢ مما يدل على وجود دلالة معنوية تؤكد ثبات استمارة الاستبيان .

٣ - **عينة الدراسة :**

تـم إختـيار عيـنة المـدارس بواقـع ٢٠% من إجمالى مدارس الثانوى العام الرسمى بمحافظات الدراسة (القاهرة – الاسكندرية – أسيوط) .

وبناء عليه بلغت عينة المدارس الثانوية التى تم التطبيق بها (٤٦) [*] مدرسة من إجمالى المـدارس الـثانوية بالمحافظات الثلاث (٢٣٢) مدرسة [**] والجدول التالى يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة .

(*) ملحق رقم (٣) أسماء مدارس العينة (لدى الباحث) .

(**) وزارة التربية والتعليم : دليل المدارس – الجزء الرابع – الثانوى العام وما فى مستواه ، قطاع الكتب ، ١٩٩٩/٩٨.

جدول رقم (١)

توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة

م	المحافظات	إجمالى المدارس الثانوى العام الرسمى	نسبة ٢٠% من مدارس كل محافظة	عينة المدارس التى تم التطبيق بها
١	القاهرة	١١٦	٢٣,٢	٢٣
٢	الاسكندرية	٥١	١٠,٢	١٠
٣	أسيوط	٦٥	١٣	١٣
	الإجمـــــالى	٢٣٢		٤٦

وقد تم تطبيق استمارة الاستبيان باستخدام المسح الشامل ، حيث بلغ اجمالى عدد مشرفى الأنشـطة الاجتماعـية سواء من الأخصائيين الاجتماعيين أو المدرسين بمدارس العينـــة (١٠٢) مشرفاً ، وقد بلغ عدد الاستمارات بعد استبعاد الاستمارات غـير المستوفاة (٧٩) استمارة .

أما عن المؤهلات الدراسية لأفراد العينة ووظائفهم فهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول رقم (٢)

المؤهلات الدراسية لأفراد العينة ووظائفهم

م	المؤهـــل	الوظيفــة	ك	%
١	بكالوريوس خدمة اجتماعية	أخصائى إجتماعى	٤١	٥١,٩
٢	ليسانس آداب قسم اجتماع	أخصائى إجتماعى	٢٤	٣٠,٤
٣	بكالوريوس علوم وتربية	مدرس مادة	١٤	١٧,٧
	المجمــــــــوع		٧٩	١٠٠

يتضـــح من الجدول السابق أن أكثر من نصف عينة الدراسة يحملون بكالوريوس الخدمة الاجتماعية حيث بلغت نسبتهم ٥١,٩% من مجموع أفراد العينة ، أما الذين يحملون ليسانس آداب قسم اجتماع فنسبتهم ٣٠,٤% ، وقد كان هذا أمراً طبيعيا يؤكد ما جاء فى الإطار النظرى من أن الأخصـــائيين الاجتماعيين – سواء حملة بكالوريوس الخدمة الاجتماعية أو حملة ليسانس الآداب قســم الاجتماع – هم المتخصصون الذين يجب أن يتولوا الإشراف المباشر على جماعات النشاط الاجتماعى ، بإعتبارهم أعدوا دراسياً ومهنياً لممارسة الإشراف على النشاط الاجتماعى .

وبـــناء علـــيه كانت نسبة المدرسين – وجميعهم من حملة بكالوريوس العلوم والتربية – الذيـــن يـــتولون الإشراف على جماعات النشـــاط الاجتماعى هى الأقـــل بالجدول ، حيث بلغت ١٧,٧% من مجموع أفراد العينة ، حيث أنهم غير متخصصين ، وإنما يمارسون الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعى عن ميل ورغبة أو اهتمام منهم لممارسة ذلك .

هذا وقد كان توزيع الاستمارات على محافظات الدراسة كالتالى :

جدول رقم (٣)

توزيع استمارات الاستبيان على محافظات الدراسة

م	المحافظة	عدد الاستمارات	%
١	القاهرة .	٤٢	٥٣,٢
٢	الاسكندرية	١٧	٢١,٥
٣	أسيوط	٢٠	٢٥,٣
	المجموع	٧٩	١٠٠

يتضـــح من الجدول السابق أن محافظة القاهرة حظيت بأكبر عدد من الاستمارات ، حيث بلغـــت نســـبتها ٥٣,٢% مـــن مجموع الاستمارات ، تليها محافظة أسيوط بنسبة ٢٥,٣% ، ثم محافظة الاسكندرية بنسبة ٢١,٥% من مجموع الاستمارات ، وقد جاءت تلك النسب متكافئة إلى حد ما مع حجم عينة المدارس بكل محافظة .

٤ – المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث فى تحليل نتائج الدراسة ما يلى :

- التكرارات والنسب المئوية .
- اختـــبار (Z) للفـــرق بين نسبتين للكشف عن الفروق بين النسب المئوية للمؤيدين والنسب المئوية للمعارضين لكل أسلوب من أساليب التقويم .

هـــذا وقـــد تم إجراء المعالجـــة الإحصائية بإستخدام حزمة البرامـــج الإحصائية المسماه Microstat .

رابعا : نتائج الدراسة الميدانية :

١ - النتائج الخاصة بالمحور الأول : أسلوب " تقدير الطلاب " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٤) إلى رقم (٨) ، وهى توضح إستجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التى يشملها هذا المحور .

- بسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الطلاب " كانت إستجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٤)

إستجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الطلاب "

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفنى						الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	*هل يأخذ القائم بتقويم أدائك كمشرف للنشاط الاجتماعى بما يلى عند تقويمك: مدى استجابة الطلاب للتوجيهاتك وإرشاداتك لهم عند تنفيذ برامج النشاط الاجتماعى .	٢٠	٢٥,٣	٣٨	٤٨,١	٢١	٢٦,٦	٣٦	٤٥,٦	٢٢	٢٧,٨	٢١	٢٦,٦	٢٥	٣١,٦	٢٦	٣٢,٩	٢٨	٣٥,٤
٢	ما يكتبه عنك الطلاب فى التقارير التى قد تطلب منهم عند الانتهاء من تنفيذ بعض برامج النشاط الاجتماعى (تقرير عن رحلة – عن معسكر.. وغيرها)	٢٦	٣٢,٩	٢٦	٣٢,٩	٢٧	٣٤,٢	٥٣	٦٧,١	٢٠	٢٥,٣	٦	٧,٦	٣٥	٤٤,٣	٢٠	٢٥,٣	٢٤	٣٠,٤
٣	مدى تردد الطلاب عليك فى مكتبك بالمدرسة	٢٤	٣٠,٤	٢٠	٢٥,٣	٣٥	٤٤,٣	٢٦	٣٢,٩	١٥	١٩	٣٨	٤٨,١	٣٧	٤٦,٨	٣٠	٣٨	١٢	١٥,٢

تابع جدول رقم (٤)

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم: المدير / الناظر						الموجه الفني						الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٤	تقدير الطلاب للجهود التي تبذلها لتذليل الصعاب التي قد تواجهه تنفيذ بعض برامج النشاط الاجتماعي .	١٨	٢٢,٨	٣١	٣٩,٢	٣٠	٣٨	٤٨	٦٠,٨	١٩	٢٤,١	١٢	١٥,٢	٣٠	٣٨	٣١	٣٩,٢	١٨	٢٢,٨
٥	مدى انتظام الطلاب ومواظبتهم على حضور الاجتماعات التحضيرية لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي .	١٢	١٥,٢	٣٧	٤٦,٨	٣٠	٣٨	٦١	٧٧,٢	٦	٧,٦	١٢	١٥,٢	٥٩	٧٤,٧	٢	٢,٥	١٨	٢٢,٨
٦	مدى إقبال الطلاب وحرصهم على المشاركة في ممارسة النشاط الاجتماعي	١٨	٢٢,٨	٢٩	٣٦,٧	٣٢	٤٠,٥	٥٤	٦٨,٤	١٨	٢٢,٨	٧	٨,٩	٢٧	٣٤,٢	٤٢	٥٣,٢	١٠	١٢,٧
٧	مدى اهتمام الطلاب بتنفيذ ما تطلبه منهم لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي .	١٧	٢١,٥	٣٠	٣٨	٣٢	٤٠,٥	٥٤	٦٨,٤	١٢	١٥,٢	١٣	١٦,٥	٣٠	٣٨	٣٦	٤٥,٦	١٣	١٦,٥
٨	مدى حماس الطلاب لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي	٢٤	٣٠,٤	٢٤	٣٠,٤	٣١	٣٩,٢	٤٢	٥٣,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١	٣١	٣٩,٢	٣٠	٣٨	١٨	٢٢,٨
٩	سؤال بعض الطلاب- بشكل مباشر أو في غيابك- الممارسين للنشاط الاجتماعي عن مدى نجاحك في اداء عملك كمشرف للنشاط	١٩	٢٤,١	١٨	٢٢,٨	٤٢	٥٣,٢	٢٦	٣٢,٩	١٩	٢٤,١	٣٤	٤٣	٣٦	٤٥,٦	٣٠	٣٨	١٣	١٦,٥

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفنى هو أكثر القائمين بالتقويم أخذا بأسلوب تقدير الطـــلاب ، حيـــث كانـــت النســـــب المئوية لمن أجابـــوا بـــ " نعم " على ذلك أعلى النسب فى العبارات أرقام (١) ، (٢) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) .

أمـــا الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول فهو يلى الموجه الفنى فى الأخذ بهذا الأسلوب ، يتضح ذلك فى جميع عبارات الجدول بإستثناء العبارتين رقمى (٣) ، (٩) اللتين كانت نســبة الإشـــارة إليهما عند الأخصائى الاجتماعى الأول/ المدرس الأول أعلى من نسبة الإشارة إليهما عند الموجه الفنى .

وقـــد حظيـــت العــبـــارة رقـــم (٥) بأعلى نســبة مئوية للموجـــه الفنى (٧٧,٢%)، وأيضا للأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول (٧٤,٧%) مما يشير إلى اهتمامهما بانتظام الطلاب ومواظبـــتهم على حضور الاجتماعات التحضيرية لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعى كمؤشر لتقويم أداء المشرف .

وبالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بتقدير الطلاب، حيث كانت النســـب المـــئوية لمن أجابوا بـــ " نعم " على أن المدير / الناظر يأخذ بذلك فى الاعتبار هى أقل النسب فى الجدول .

- وبسؤال أفراد العينة عن الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " تقدير الطلاب " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " تقدير الطلاب "

أداة التقويـــــم	ك	%
الاستبيان	-	-
المقابلة المقننة	٦	٧,٦
الحوار الشفهى	٧٧	٩٧,٥
إستمارة ملاحظة	٣	٣,٨

يتضـــح من الجدول السابق أن الحوار الشفهى هو أداة التقويم الأكثر استخداما فى أسلوب تقدير الطلاب ، حيث أشار إلى ذلك (٩٧,٥%) من مجموع أفراد العينة .

- وبسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " تقدير الطلاب " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " تقدير الطلاب "

الاستجابة	ك	%
نعم	٤٨	٦٠,٨
لا	٣١	٣٩,٢

ذ = ١,٩٦ مستوى الدلالة ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١,٩٦ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـ " نعم" لأسلوب تقدير الطلاب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين أيدوا استخدام أسلوب " تقدير الطلاب " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٧)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الطلاب " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن الطالب هو المستهدف الأول من مشروعات وبرامج الأنشطة الاجتماعية .	١٧	٣٥,٤
٢	تطبيقاً لمبدأ الديمقراطية كان لابد من الأخذ بآراء الطلاب فى تقويم آداء المشرف	١١	٢٢,٩
٣	لأنه يعطى مؤشراً صادقاً لمدى إحساس الطلاب بالمجهود الذى يبذله المشرف من أجلهم .	١٤	٢٩,٢
٤	لأن الطلاب أكثر تعاملاً مع المشرف من غيرهم .	٢٩	٦٠,٤

(*) النسبة المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٤٨ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "تقدير الطلاب " هو أن الطلاب أكثر تعاملاً مع المشرف من غيرهم ، حيث أشار إلى ذلك (٦٠,٤%) ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " تقدير الطلاب " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٨)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الطلاب " فى تقويم آدائهم (**)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم.	٢٤	٧٧,٤
٢	لأنه ليس أسلوباً رسمياً .	٩	٢٩
٣	لأنــه أسلوب يحتاج إلى أدوات تقويم موضوعية غير متوفرة حاليا .	٤	١٢,٩

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "تقدير الطلاب" هو أن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم ، حيث أشار إلى ذلك(٧٧,٤%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٢ – النتائج الخاصة بالمحور الثانى : أسلوب " تقدير الذات " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٩) إلى رقم (١٢) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الثلاث التى يشملها هذا المحور .

- وبسؤال أفراد العينة عن مدى أخذهم بأسلوب " تقدير الذات " فى تقويم أدائهم كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(**) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (٣١ فرد) .

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد العينة حول أسلوب " تقدير الذات "

م	أســـــاليب التقويم	القائم بالتقويم					
		مشرف النشاط الاجتماعى ذاته					
		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	م	%
١	هــل تحاسب نفسك من آن لآخر على ما تؤديه من أعمال كمشرف للنشاط الاجتماعى بمدرستك ؟	٦٦	٨٣,٥	١٣	١٦,٥	-	-
٢	هل تعرف أخطائك وتعمل على تجنبها وعدم تكرارها ؟	٧٢	٩١,١	٧	٨,٩	-	-
٣	هل تشعر فعلا بأن ما نفذته من برامج ومشروعات للنشاط الاجتماعى يلبى حاجات الطلاب ويشبع رغباتهم ؟	٤٢	٥٣,٢	٣١	٣٩,٢	٦	٧,٦
٤	هــل تــتأمل علاقــاتك المهنية مع الآخرين من حولك فى المجتمع المدرسى ؟	٦٠	٧٥,٩	١٧	٢١,٥	٢	٢,٥
٥	هل تحاول تنمية معارفك ومعلوماتك اللازمة للقيام بالعملية الإشرافية ؟	٦٥	٨٢,٣	١٤	١٧,٧	-	-
٦	هــل تتذكر إنجازاتك فى مجال النشاط الاجتماعى من حين آخر وتحاول أن تعمل على زيادتها ؟	٦٧	٨٤,٨	١٢	١٥,٢	-	-
٧	هــل تــرى أنك تستطيع بالفعل اكتشاف حاجات ورغبات الطلاب الذين يمارسون النشاط الاجتماعى تحت إشرافك ؟	٦٤	٨١	١١	١٣,٩	٤	٥,١
٨	هــل تشعر أن ما بذلته من جهود مع بعض الطلاب الذين يعانون من بعض المشكلات كان مناسبا لذلك	٥٤	٦٨,٤	١٨	٢٢,٨	٧	٨,٩
٩	هــل تحــاول تنمية مهاراتك الإشرافية التى تشعر أن بها بعض القصور لكى تؤدى عملك الإشرافى بشكل أفضل؟	٦٠	٧٥,٩	٧	٨,٩	١٢	١٥,٢
١٠	هــل تشعر أنك فى بعض المواقف كنت قاسيا مع الطلاب أكثر مما ينبغى ؟	١٧	٢١,٥	٣٠	٣٨	٣٢	٤٠,٥
١١	هــل تشــعر أن الســرعة الــتى تؤدى بها عملك مناسبة ومتماشية مع الخطة والبرنامج الزمنى للنشاط الاجتماعى ؟	١٤	١٧,٧	٣٠	٣٨	٣٥	٤٤,٣
١٢	هــل تأملــت ذات مــرة الدور المنشود فى الإشراف على النشــاط الاجــتماعى إذا كان واضحا تماما بالنسبة لك أم يكتنفه بعض الغموض؟	٤٩	٦٢	٢٤	٣٠,٤	٦	٧,٦
١٣	هــل تنظر فى سجلاتك من حين آخر لكى تقف على ما تم إنجازه سابقا وما يجب إنجازه مستقبلا ؟	٧١	٨٩,٩	٣	٣,٨	٥	٦,٣
١٤	هل تشعر أنك فى بعض المواقف متسامحا مع الطلاب أكثر مما ينبغى؟	٧	٨,٩	٥٩	٧٤,٧	١٣	١٦,٥

يتضـــح مــن الجدول السابق أن غالبية مشرفى الأنشطة الاجتماعية يمارسون تقدير الذات ، يتضح ذلك من ارتفاع النسب المئوية لمن أجابو بــ " نعم " على العبــارات (١) ، (٢) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) ، (٩) ، (١٣) ، حيث تراوحت نسبة الإشـــارة إلى هــذه العبارات بين (٦٨,٤%) إلى (٩١,١%) .

وقد حظيت العبارتين رقمى (٢) ، (١٣) بأعلى نسبتين مئويتين (٩١,١%) ، (٨٩,٩%) ممـا يشير إلى أن المشرف يهتم كثيرا بالتعرف على أخطائه ويحاول تجنبها ، كما أنه ينظر فى سجلاته من حين لآخر للوقوف على ما تم إنجازه سابقا وما يجب إنجازه مستقبلا .

- وبسـؤال أفراد العينة عن الاستفادة العملية من أسلوب " تقدير الذات " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد العينة حول الاستفادة العملية من أسلوب " تقدير الذات "

الاســـــتجابة	ك	%
نعم	٥٨	٧٣,٤
لا	٢١	٢٦,٦

ذ = ٤,٧ مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ٤,٧ وهى دالـة عند مستوى (٠,٠٠٠١) ، مما يشـير إلـى وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابو بـ " نعم" لأسلوب تقدير الطلاب .

- وبسـؤال أفـراد العينة الذين أيدوا استخدام أسلوب " تقدير الذات " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١١)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير لذات " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأســـــباب	ك	%
١	لأنه يدفع إلى مزيد من الإنجازات .	٤١	٧٠,٧
٢	لأنه يجعل المشرف يُعدل من أسلوبه فى التعامل مع الطلاب للأفضل .	٢١	٣٦,٢
٣	لأنه يفيد فى التعرف على الأخطاء التى تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها فى المواقف القادمة .	٤٠	٦٩
٤	لأنه يزيد من ثقة المشرف فى نفسه وقدرته على مواجهة أخطائه .	١٥	٢٥,٩
٥	لأنه يدفع المشرف للقراءة والإطلاع وتنمية مهاراته المهنية بصفة مستمرة	١٠	١٧,٢

(*) النسبة المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٥٨ فرد) .

من الجدول السابق يتضح أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " تقدير الطلاب " هو أنه يدفع المشرف إلى مزيد من الإنجازات ، كما يفيده فى التعرف على الأخطاء التى تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها فى المواقف القادمة ، حيث أشار إلى ذلك على التوالى (٧٠,٧%) ، (٦٩%) ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " تقدير الذات " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٢)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الذات " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه وبالتالى يخلو من الموضوعية .	١٦	٧٦,٢
٢	لأنه فى أغلبه تفكير وتأملات فى التصرفات المهنية لا يتبعها فعل فى معظم الأحوال .	١٣	٦١,٩

يتضح من الجدول السابق أن هناك سببين لرفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "تقدير الذات " أولهما كونه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه ، وثانيهما لأنه فى أغلبه تفكير وتأملات فى التصرفات المهنية لا يتبعها فعل فى معظم الأحوال ، وقد أشار إلى هذين السببين على التوالى (٧٦,٢%) ، (٦١,٩%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٣ - النتائج الخاصة بالمحور الثالث : أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (١٣) إلى رقم (١٧) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التى يشملها هذا المحور .

- وبسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (٢١ فرد) .

جدول رقم (١٣)

استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء "

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفني						الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	*هل يأخذ القائم بتقويم أدائك كمشرف للنشاط الاجتماعي بما يلي عند تقويمك مدى تقدير زملائك لما تؤديه من أعمال لإنجاح الأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٤٢	٥٣,٢	١٢	١٥,٢	٢٥	٣١,٦	٣٦	٤٥,٦	١٨	٢٢,٨	٢٥	٣١,٦	٣٧	٤٦,٨	٢٢	٢٧,٨	٢٠	٢٥,٣
٢	مدى نجاحك في إقامة علاقات ناجحة مع زملائك في المدرسة .	١٨	٢٢,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٧	٤٦,٨	٤٨	٦٠,٨	١٢	١٥,٢	١٩	٢٤,١	٣٤	٤٣	١٨	٢٢,٨	٢٧	٣٤,٢
٣	مدى التعاون بينك وبين زملائك في المدرسة لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي	٢٥	٣١,٦	٤٢	٥٣,٢	١٢	١٥,٢	٥٥	٦٩,٦	١٢	١٥,٢	١٢	١٥,٢	٤٧	٥٩,٥	١٣	١٦,٥	١٩	٢٤,١
٤	مدى تقدير رؤسائك لما تبذله من جهد لإنجاح الأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٥٤	٦٨,٤	١٢	١٥,٢	١٣	١٦,٥	٦٠	٧٥,٩	٧	٨,٩	١٢	١٥,٢	٥٣	٦٧,١	١٩	٢٤,١	٧	٨,٩
٥	مدى نجاحك في إقامة علاقات ناجحة مع إدارة المدرسة .	٥٢	٦٥,٨	١٤	١٧,٧	١٣	١٦,٥	٥٧	٧٢,٢	٧	٨,٩	١٥	١٩	٣٦	٤٥,٦	٣٠	٣٨	١٣	١٦,٥
٦	مدى تردد زملائك عليك في مكتبك بالمدرسة .	١٧	٢١,٥	١٠	١٢,٧	٥٢	٦٥,٨	٤١	٥١,٩	٢٦	٣٢,٩	١٢	١٥,٢	٢٢	٢٧,٨	٣٩	٤٩,٤	١٨	٢٢,٨
٧	مدى استجابة رؤسائك لما تطلبه منهم لتنفيذ برامج الأنشطة الاجتماعية .	٣٣	٤١,٨	٣٣	٤١,٨	١٣	١٦,٥	٤٢	٥٣,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١	٤٠	٥٠,٦	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١

يتضـــح مـــن الجدول السابق أن الموجه الفنى أكثر القائمين بالتقويم أخذا بأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـــ " نعم " على ذلك أعلى النسب فى جمـــيع عـــبارات الجدول باستثناء العبـــارة رقم (١) التى كانت نسبة الإشارة إليها بـــ " نعـــم " المدير / الناظر (٥٣,٢%) أعلى من نســـبة الإشـــارة إليها للموجه الـــفنى (٤٥,٦ %) وأيضا للأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول (٤٦,٨%) .

وقد أشارت إستجابات أفراد العينة إلى أن الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول يلى الموجه الفنى فى الأخذ بأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء تؤكد ذلك النسب المئوية لمن أجابوا بـــ " نعم " على العبارات (٢) ، (٣) ، (٦) ، (٧) بالجدول .

هـــذا وبالرغم من أن المدير / الناظر كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب إلا أن النســـب المئوية لمن أجابوا بـــ " نعم " على العبارات (١) ، (٢) ، (٣) للمدير / الناظر ، كانت أعلى من النسب المئوية على نفس العبارات للأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول .

- وبســـؤال أفراد العينة عن الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٤)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء "

أداة التقويم	ك	%
الاستبيان	٦	٧,٦
المقابلة المقننة	١٢	١٥,٢
الإطلاع على التقارير السابقة لرؤسائك فى العمل	٤٢	٥٣,٢
إستمارة ملاحظة	١١	١٣,٩
الحوار الشفهى	٤٣	٥٤,٤

يتضح من الجدول السابق أن الحوار الشفهى يليه الإطلاع على التقارير السابقة للرؤساء همـــا أكـــثر أداتين للتقويم تستخدمان فى أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، حيث أشـــار إلى ذلك على التوالى (٥٤,٤%) ، (٥٣,٢%) من مجموع أفراد العينة .

- وبسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٥)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء "

الاستجابة	ك	%
نعم	٤٩	٦٢
لا	٣٠	٣٨

ذ = ٢,٢ مستوى الدلالة ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ٢,٢ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابو بـ " نعم" لأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء .

- وبسؤال أفراد العينة الذين أيدوا استخدام أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " عن اسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٦)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن المشرف واحد ضمن فريق يعمل سوياً لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للأنشطة الاجتماعية .	١٠	٢٠,٤
٢	لأن الرؤساء والزملاء غالباً لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية .	٢٩	٥٩,٢
٣	لأنه كثيرا ما يرجع إليهم المشرف لتذليل أو مواجهة بعض الصعوبات لتنفيذ بعض الأنشطة الاجتماعية .	١٧	٣٤,٧
٤	لأن تقويم المشرف من خلال تقدير رؤسائه يساعد فى تنمية وعى الرؤساء بطبيعة عمل المشرف وبأهمية الأنشطة الاجتماعية .	٨	١٦,٣
٥	للوقوف على مدى تقدير الرؤساء والزملاء لدور المشرف على النشاط الاجتماعى بالمدرسة .	١٩	٣٨,٨

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٤٩ فرد) .

يتضـــح مـــن الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " تقديـــر الرؤســـاء والزملاء" هو أن الرؤساء والزملاء غالبا لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية ، حيث أشار إلى ذلك (٥٩,٢%)ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبســـؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٧)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأســــــباب	ك	%
١	لـــنقص خـــبرة بعض الرؤساء بطبيعة عمل مشرف النشاط الاجتماعى .	١٢	٤٠
٢	لأن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية .	٢٠	٦٦,٧
٣	لأن بعـــض رؤســـاء العمـــل يقيمون المشرف على أساس طاعته للأوامر سواء كانت فى إطار العمل أم فى غير ذلك	٤	١٢,٩

يتضـــح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لإستخدام أســـلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " سببين أولهما أن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية ، وثانيهما أن بعض رؤساء العمل يقيمون المشرف على أساس طاعته للأوامر سواء كانت فى إطار العمل أم فى غير ذلك ، وقد أشـــار إلى هذين السببين على التوالى (٦٦,٧%) ، (٦٣,٣%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٤ - النتائج الخاصة بالمحور الرابع : أسلوب " بيئة الجماعة " :

يشـــمل هذا المحور الجداول من رقم (١٨) إلى رقم (٢٢) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التى يشملها هذا المحور .

- بســـؤال أفـــراد العيـــنة عـــن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " بيئة الجماعة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـــ " لا " (٣٠ فرد) .

جدول رقم (١٨)

استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " بيئة الجماعة "

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفنى						الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	*هل يأخذ القائم بتقويم أدائك كمشرف للنشاط الاجتماعى بما يلى عند تقويمك : مدى تماسك جماعات النشاط الاجتماعى	٤	٥,١	١٠	١٢,٧	٦٥	٨٢,٣	٢١	٢٦,٦	١١	١٣,٩	٤٧	٥٩,٥	٣٧	٤٦,٨	١٦	٢٠,٣	٢٦	٣٢,٩
٢	أسلوب الحوار بين الطلاب المشاركين فى الأنشطة الاجتماعية .	٧	٨,٩	١٢	١٥,٢	٦٠	٧٥,٩	٤٤	٥٥,٧	٢٤	٣٠,٤	١١	١٣,٩	٣٢	٤٠,٥	١٥	١٩	٣٢	٤٠,٥
٣	نوعية العلاقات السائدة بين الطلاب أعضاء جماعات النشاط الاجتماعى وبعضهم البعض .	٢٤	٣٠,٤	٢٤	٣٠,٤	٣١	٣٩,٢	٥٠	٦٣,٣	١٤	١٧,٧	١٥	١٩	٣٧	٤٦,٨	١٧	٢١,٥	٢٥	٣١,٦
٤	طبيعة العلاقة بينك كمشرف للنشاط الاجتماعى وبين الطلاب .	١٧	٢١,٥	٣٧	٤٦,٨	٢٥	٣١,٦	٥١	٦٤,٦	١٨	٢٢,٨	١٠	١٢,٧	٤٧	٥٩,٥	١٣	١٦,٥	١٩	٢٤,١
٥	كم المشاجرات والخلافات بين الطلاب أعضاء جماعات النشاط الاجتماعى	٣٠	٣٨	٣٠	٣٨	١٩	٢٤,١	٣٣	٤١,٨	٢٨	٣٥,٤	١٨	٢٢,٨	٣٤	٤٣	٢٧	٣٤,٢	١٨	٢٢,٨

تابع جدول رقم (١٨)

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم: المدير / الناظر – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%	الموجه الفنى – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%	الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%
٦	أسلوب القيادة داخل جماعات النشاط الاجتماعى (ديمقراطى – ديكتاتورى – بيروقراطى) .	١٨	٢٢,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٧	٤٦,٨	٤٩	٦٢	٦	٧,٦	٢٤	٣٠,٤	٣٦	٤٥,٦	٦	٧,٦	٣٧	٤٦,٨
٧	كم العلاقات بينك كمشرف وبين الطلاب الممارسين للأنشطة الاجتماعية .	١٧	٢١,٥	٣٧	٤٦,٨	٢٥	٣١,٦	٣٥	٤٤,٣	١٥	١٩	٢٩	٣٦,٧	٣٠	٣٨	١٣	١٦,٥	٣٦	٤٥,٦
٨	روح الصداقة والتعاون المتبادل بين الطلاب المشاركين فى الأنشطة الاجتماعية .	٤٣	٥٤,٤	١٢	١٥,٢	٢٤	٣٠,٤	٣٣	٤١,٨	١٣	١٦,٥	٣٣	٤١,٨	٤٣	٥٤,٤	٢	٢,٥	٣٤	٤٣
٩	روح الديموقراطية من عدمها التى تسود بين الطلاب أعضاء جماعات النشاط الاجتماعى .	٤٢	٥٣,٢	١٣	١٦,٥	٢٤	٣٠,٤	٤٩	٦٢	٧	٨,٩	٢٣	٢٩,١	٤٤	٥٥,٧	١٤	١٧,٧	٢١	٢٦,٦
١٠	مدى الانتظام والتنظيم داخل جماعات النشاط الاجتماعى وكيفية العمل مع لجانها ومجالس إدارتها .	٤٠	٥٠,٦	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١	٥٠	٦٣,٣	١٠	١٢,٧	١٩	٢٤,١	٥١	٦٤,٦	١٩	٢٤,١	٩	١١,٤
١١	مدى تحمل كل طالب لمسئولية الدور المكلف به عند تنفيذ برنامج ما للنشاط الاجتماعى .	٢٤	٣٠,٤	٣١	٣٩,٢	٢٤	٣٠,٤	٣٤	٤٣	٢٠	٢٥,٣	٢٥	٣١,٦	٣٦	٤٥,٦	١٢	١٥,٢	٣١	٣٩,٢

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفنى هو أكثر القائمين بالتقويم أخذا بأسلوب بيئة الجماعة ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك أعلى النسب فى العبارات أرقام (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٦) ، (٧) ، (٩) .

وبالرغم من ذلك فقد كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على أن الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول يأخذ بهذا الأسلوب أعلى من النسب المئوية عند الموجه الفنى فى بعض العبارات هى (١) ، (٥) ، (٨) ، (١٠) ، (١١) . مما يشير إلى اهتمام كل من الموجه الفنى والأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول بهذا الأسلوب ووضعه فى الاعتبار عند تقويم آداء المشرف .

أما بالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك هى الأقل بإستثناء العبارة رقم (٨) التى تساوت فيها النسبة المئوية لمدير / ناظر المدرسة مع النسبة للأخصائى الاجتماعى الأول/ المدرس الأول (٥٤,٤%) .

- وبسؤال أفراد العينة عن الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " بيئة الجماعة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٩)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " بيئة الجماعة "

أداة التقويم	ك	%
الاستبيان .	–	–
المقابلة المقننة	٦	٧,٦
الإطلاع على التقارير السابقة عن الجماعة	٢٦	٣٢,٩
إستمارة ملاحظة	١٢	١٥,٢
الحوار الشفهى	٦١	٧٧,٢

يتضح من الجدول السابق أن الحوار الشفهى هو أداة التقويم الأكثر استخداما فى أسلوب بيئة الجماعة ، حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٢) من مجموع أفراد العينة .

– وبسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " بيئة الجماعة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول رقم (٢٠)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " بيئة الجماعة "

الاستجابة	ك	%
نعم	٦٦	٨٣,٥
لا	١٣	١٦,٥

ذ = ١٠,٧٥ مستوى الدلالة ٠,٠٠٠٠١

مـــن الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١٠,٧٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠٠١)، ممـــا يشير إلى وجـــود فروق دالـــة إحصائيا بين النســـبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـــ " نعم " لأسلوب " بيئة الجماعة " .

– وبســؤال أفــراد العيـــنة الذين أيدوا استخدام أسلوب " بيئة الجماعة " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢١)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " بيئة الجماعة " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأســـــباب	ك	%
١	لأن الجماعـــة مرآة عمل المشرف التى تعكس كل ما يبذله المشرف من جهود لإنجاح عمله .	٢٨	٤٦,٧
٢	لأنه أسلوب يتميز بالموضوعية إذا أحكم تطبيقه .	٣٧	٦١,٧
٣	لأنـــه يهـــتم بالـــتعرف على طبيعة ودرجة العلاقات داخل الجماعة .	١٧	٢٨,٣

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـــ " نعم " (٦٦ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " بيئة الجماعة " هو أنه أسلوب يتميز بالموضوعية إذا أحكم تطبيقه ، حيث أشار إلى ذلك (٦١,٧%) ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " بيئة الجماعة " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٢)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " بيئة الجماعة " فى تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه أسلوب ليس له معايير محددة ومقننة .	٣	٢٣,١
٢	لأنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف .	١٠	٧٦,٩

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " بيئة الجماعة " هو أنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف ، وقد أشار إلى ذلك (٧٦,٩%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٥ – النتائج الخاصة بالمحور الخامس : أسلوب " الملاحظة المنظمة " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٢٣) إلى رقم (٢٨) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التى يشملها هذا المحور .

- وبسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (١٣ فرد) .

جدول رقم (٢٣)
استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " الملاحظة المنظمة "

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم: المدير / الناظر – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%	الموجه الفنى – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%	الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول – نعم ك	%	إلى حد ما ك	%	لا ك	%
١	*هل يهتم القائم بتقويمك بملاحظة ما يلى مدى تشجيعك للطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية .	١١	١٣,٩	١١	١٣,٩	٥٧	٧٢,٢	٥٣	٦٧,١	٧	٨,٩	١٩	٢٤,١	٤٨	٦٠,٨	٢٤	٣٠,٤	٧	٨,٩
٢	مدى مراعاتك للفروق الفردية بين الطلاب .	١٤	١٧,٧	١٥	١٩	٥٠	٦٣,٣	١٣	١٦,٥	٤٨	٦٠,٨	١٨	٢٢,٨	٤١	٥٢	٨	١٠,١	٣٠	٣٨
٣	الإطلاع على السجلات .	١٨	٢٢,٨	٢٠	٢٥,٣	٤١	٥٢	٧١	٨٩,٩	٨	١٠,١	-	-	٤٩	٦٢	٧	٨,٩	٢٣	٢٩,١
٤	تعاملاتك مع الطلاب أثناء تنفيذ برامج النشاط الاجتماعى .	٣٩	٤٩,٤	٢٣	٢٩,١	١٧	٢١,٥	٥١	٦٤,٦	١٢	١٥,٢	١٦	٢٠,٣	٥٠	٦٣,٣	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١
٥	مدى حماس الطلاب لتأدية أدوارهم فى برامج ومشروعات النشاط الاجتماعى.	٢٢	٢٧,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٣	٤١,٨	٤٩	٦٢	١٢	١٥,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١	٣٥	٤٤,٣	٢٥	٣١,٦
٦	أداء كل طالب للدور المكلف به .	٨	١٠,١	١١	١٣,٩	٦٠	٧٥,٩	٣٠	٣٨	٢٥	٣١,٦	٢٤	٣٠,٤	١٩	٢٤,١	٢٤	٣٠,٤	٣٦	٤٥,٦
٧	مدى ارتفاع الروح المعنوية بين الطلاب المشاركين فى النشاط الاجتماعى .	١١	١٣,٩	١٣	١٦,٥	٥٥	٦٩,٦	٣٤	٤٣	٢٥	٣١,٦	٢٠	٢٥,٣	٤٤	٥٥,٧	٢٢	٢٧,٨	١٣	١٦,٥
٨	نسبة حضور وغياب الطلاب للاجتماعات واللجان التحضيرية للأنشطة الاجتماعية .	١٠	١٢,٧	١١	١٣,٩	٥٨	٧٣,٤	٣٦	٤٥,٦	١٩	٢٤,١	٢٤	٣٠,٤	١٩	٢٤,١	٤٢	٥٣,٢	١٨	٢٢,٨
٩	المناخ الذى يسود الجماعة (ديموقراطى– ديكتاتورى.. غير ذلك).	٢٢	٢٧,٨	١٨	٢٢,٨	٣٩	٤٩,٤	٣٩	٤٩,٤	١٢	١٥,٢	٢٨	٣٥,٤	٣٣	٤١,٨	٢٢	٢٧,٨	٢٤	٣٠,٤

تابع جدول رقم (٢٣)

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفنى						الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٠	مدى تنوع برامج النشاط الاجتماعى كى تقابل كافة ميول ورغبات الطلاب.	١٤	١٧,٧	٢٠	٢٥,٣	٤٥	٥٧	٣١	٣٩,٢	١٨	٢٢,٨	٣٠	٣٨	٣٩	٤٩,٤	٣٠	٣٨	١٠	١٢,٧
١١	مدى تقبلك للطلاب المشاركين فى النشاط الاجتماعى كما هم لا كما ينبغى أن يكونوا .	٦	٧,٦	١٣	١٦,٥	٦٠	٧٥,٩	٤٤	٥٥,٧	١٨	٢٢,٨	١٧	٢١,٥	٣٢	٤٠,٥	٢٣	٢٩,١	٢٤	٣٠,٤
١٢	مدى مساعدتك للطلاب الذين يجدون صعوبات فى الانضمام لبرامج وجماعات النشاط الاجتماعى .	٣٠	٣٨	١٨	٢٢,٨	٣١	٣٩,٢	٤٣	٥٤,٤	١٨	٢٢,٨	١٨	٢٢,٨	٤٩	٦٢	١٨	٢٢,٨	١٢	١٥,٢
١٣	ما تؤديه لتشويق الطلاب وجذب انتباههم لبرامج النشاط الاجتماعى .	٢٩	٣٦,٧	٢٥	٣١,٦	٢٥	٣١,٦	٥٥	٦٩,٦	٦	٧,٦	١٨	٢٢,٨	٤٣	٥٤,٤	٢٤	٣٠,٤	١٢	١٥,٢
١٤	ما تؤديه لتوجيه الطلاب لأنواع النشاط الاجتماعى التى تناسب قدراتهم .	١٢	١٥,٢	٢٢	٢٧,٨	٤٥	٥٧	٦١	٧٧,٢	–	–	١٨	٢٢,٨	٤٢	٥٣,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١
١٥	مدى مساعدتك للطلاب المشاركين فى النشاط الاجتماعى لإشباع ميولهم وتحقيق رغباتهم فى إطار الأهداف المرجوة .	١١	١٣,٩	٢٤	٣٠,٤	٤٤	٥٥,٧	٤٤	٥٥,٧	١٥	١٩	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١	٢١	٢٦,٦	٣٩	٤٩,٤
١٦	مدى مساعدتك للطلاب لتمكينهم من تنفيذ برامج النشاط الاجتماعى وحل المشكلات التى قد تواجههم فى سبيل ذلك	٤٢	٥٣,٢	٦	٧,٦	٣١	٣٩,٢	٤٩	٦٢	١٨	٢٢,٨	١٢	١٥,٢	٤١	٥١,٩	٢٦	٣٢,٩	١٢	١٥,٢

جدول رقم (٢٣)

م	أساليب التقويم	القائم بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفنى						الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٧	مدى مهارتك فى التعامل مع الحالات البسيطة للسلوك غير العادى من جانب بعض الطلاب المشاركين فى النشاط الاجتماعى .	١٨	٢٢,٨	١٧	٢١,٥	٤٤	٥٥,٧	٤٣	٥٤,٤	٩	١١,٤	٢٧	٣٤,٢	٤٧	٥٩,٥	٢٣	٢٩,١	٩	١١,٤
١٨	مدى تجاوب الطلاب معك أثناء ممارسة النشاط الاجتماعى .	٧	٨,٩	٢٤	٣٠,٤	٤٨	٦٠,٨	٣٥	٤٤,٣	٢٥	٣١,٦	١٩	٢٤,١	٣٧	٤٦,٨	١٨	٢٢,٨	٢٤	٣٠,٤
١٩	مناقشتك فيما لاحظته على أدائك كمشرف للنشاط الاجتماعى .	٣٢	٤٠,٥	٣٤	٤٣	١٣	١٦,٥	٣٧	٤٦,٨	٢٤	٣٠,٤	١٨	٢٢,٨	٤٨	٦٠,٨	١٢	١٥,٢	١٩	٢٤,١

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفنى أكثر القائمين أخذا بأسلوب الملاحظة المنظمة ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ "نعم " على ذلك أعلى النسب فى العبارات أرقام (١) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) (٨) ، (٩) ، (١١) ، (١٣) ، (١٤) ، (١٥) ، (١٦) .

وقد جاءت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على أن الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول يأخذ بهذا الأسلوب أعلى من النسب المئوية للموجه الفنى فى العبارات أرقام (٢) (٧) ، (١٠) ، (١٢) ، (١٧) ، (١٨) ، (١٩) .

أما بالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك هى الأقل بإستثناء العبارتين رقمى (٥) ، (١٦) اللتين كانت نسبة الإشارة إليهما للمدير / الناظر (٢٧,٨%) ، (٥٣,٢%) أعلى من نسبة الإشارة إليهما للأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول (٢٤,١%) ، (٥١,٩%) .

- وبسؤال أفراد العينة عن الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٤)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " الملاحظة المنظمة "

أداة التقويم	ك	%
الاطلاع على السجلات	٤٩	٦٢
استمارة الملاحظة	٣٠	٣٨

يتضح من الجدول السابق أن الإطلاع على السجلات هو أداة التقويم الأكثر استخداما فى أسلوب الملاحظة المنظمة ، حيث أشار إلى ذلك (٦٢%) من مجموع أفراد العينة .

- وبسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحا الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٥)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة "

الاستجابة	ك	%
نعم	٦٦	٨٣,٥
لا	١٣	١٦,٥

ذ = ١٠,٧٥ دالة عند مستوى ٠,٠٠٠٠١

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١٠,٧٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠٠١) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين – الذين أجابو بـ "نعم " – لأسلوب الملاحظة المنظمة.

- وبسؤال أفراد العينة الذين أيدوا استخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت إستجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٦)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأســـــباب	ك	%
١	لأنه يشمل ملاحظة جميع جوانب عمل المشرف .	٢٧	٤٠,٩
٢	لأنه يعتمد على التسجيل الجيد .	٣٨	٥٧,٦
٣	لأن الإطلاع على السجلات المدون بها الملاحظة يُبين ما تم إنجازه أولا بأول	٢١	٣١,٨
٤	لأن السجلات المدون بها الملاحظة يسهل الرجوع إليها فى أى وقت .	٣٤	٥١,٥

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٦٦ فرد) .

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "الملاحظـــة المـــنظمة " ســـببين أولهما لأنه يعتمد على التسجيل الجيد ، وثانيهما لأن السجلات المـــدون بهـــا الملاحظـــة يسهل الرجوع إليها فى أى وقت ، وقد أشار إلى هذين السببين على التوالى (٥٧,٦%) ، (٥١,٥%) ممن أيدوا هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٧)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " فى تقويم آدائهم (*)

م	الأســـــباب	ك	%
١	لأنه يتطلب موضوعية فى التسجيل لا تتوافر لدى بعض القائمين بالتقويم.	٨	٦١,٥
٢	لأنه يعتمد على تواجد القائم بالتقويم فترات طويلة لملاحظة الآداء .	٤	٣٠,٨
٣	لأن وجـــود القـــائم بالتقويم لملاحظة العمل بشكل مباشر يسبب الإرتباك لبعض المشرفين .	٢	١٥,٤

يتضـــح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " الملاحظة المنظمة " هو أنه يتطلب موضوعية فى التســـجيل لا تتوافر لـــدى بعض القائمين ، حيث أشـــار إلى ذلك (٦١,٥%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

هذا وبإنتهاء عرض النتائج المحاور الخمسة الواردة بالإستبيان يكون قد تم الإجابة على الأسئلة الفرعية الثلاث بمشكلة الدراسة وهى :

- ما واقع أساليب تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟
- ما الأدوات المستخدمة بالفعل فى أساليب تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟
- ما أسباب تأييد أو رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم ؟

- وبســـؤال أفـــراد العينة عن مقترحاتهم لتطوير تقويم آداء مشرفىّ الأنشطة الاجتماعية كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـــ " لا " (١٣ فرد) .

جدول رقم (٢٨)

مقترحات أفراد العينة لتطوير تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية

م	المقترحـــــــات	ك	%
١	إعــادة الـنظر فى توزيع درجات التقويم بين القائمين بالتقويم وإعطاء الأخصـائى الاجـتماعى الأول / المدرس الأول النصيب الأكبر لأنه الأكثر احتكاكا بالمشرف يليه الموجه الفنى ثم المدير / الناظر .	٩	١١,٤
٢	أن يكــون هناك دليل واضح لتقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية يكون دليلا مرجعيا للقائمين بالتقويم .	٢١	٢٦,٦
٣	أن يشــترك الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول مع الموجه الفـنى والمدير / الناظر فى تقويم مشرف النشاط الاجتماعى وألا يترك أحدهم مسئولية ذلك للآخر وحده .	١٦	٢٠,٣
٤	تدريــب القائميــن بالــتقويم علـــى الـــتقويم الموضوعى والابتعاد عن الاجتهادات الشخصية فى التقويم .	٤١	٥١,٩
٥	إعــداد أدوات تقويم علمية ومقننة يتم توزيعها على القائمين للتقويم كى يلتزموا بها .	٢٤	٣٠,٤
٦	ضــرورة الاستعانة بالخبراء من أساتذة الجامعات والمؤسسات العلمية والمســئولين لوضع سياسة أو نظام عام لتقويم مشرفى الأنشطة تراعى فى الأهداف التربوية المرجوة من الأنشطة .	٢٠	٢٥,٣

يتضــح من الجدول الســابق تنوع مقترحات أفراد العينة لتطوير تقويم أدائـــهم ، وأهم هـــذه المقـــترحات تدريـــب القائميـــن بالـــتقويـــم علـــى التقويـــم الموضوعى والابتعاد عن الاجتهـــادات الشخصية ، حيث أشار إلى ذلك (٥١,٩%) من مجموع أفراد العينة . يليه المقترح بـــأن يكـــون هـــنـــاك دلـــيـــلاً مرجعيا للتقويم ، حيث أشـــار إلى ذلك (٢٦,٦%) ، أما بقيـــة المقترحات فقـــد تراوحت نســـب الإشـــارة إليها بين (٢٥,٣%) ، (١١,٤%) .

وبالـــرغم من النسب المتفاوتة بين مقترحات العينة إلا أن هذا لا يقلل من أهميتها ، ومن أهمية وضعها فى الاعتبار عند تطوير تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .

وبهذا يكون قد تم الإجابة عند الجزئية الخاصة بالمقترحات فى السؤال السادس والأخير لمشـــكلة الدراسة ، وهو : (ما المقترحات والتوصيات التى يمكن من خلالها تطوير تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية) ؟

خامسا : النتائج العامة والتوصيات :

١ - النتائج العامة :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية أمكن التوصل إلى النتائج العامة الآتية :

- أن غالبية أفراد العينة (٦٠,٨%) يؤيدون إستخدام أسلوب **تقدير الطلاب** ، وذلك لأن الطلاب أكثر تعاملاً مع المشرف من غيرهم ، كما أن الطالب هو المستهدف الأول من مشروعات وبرامج الأنشطة الاجتماعية ، أما عن أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لهذا الأسلوب فكان أهمها أن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٤%) من الذين رفضوا هذا الأسلوب . وكانت الأداة الأكثر استخداما فى هذا الأسلوب هى الحوار الشفهى حيث أشار إلى ذلك (٩٧,٥%) من مجموع أفراد العينة .

- أن غالبية أفراد العينة (٧٣,٤%) يرون أن هناك استفادة عملية من أسلوب **تقدير الذات** فى تجويد عملهم ، يرجع ذلك إلى أنه يدفع إلى مزيد من الإنجازات ، كما يفيد فى التعرف على الأخطاء التي تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها فى المواقف القادمة . وقد كان أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لهذا الأسلوب هو أنه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه، وبالتالى تخلو من الموضوعية ، حيث أشار إلى ذلك (٧٦,٢%) ممن رفضوا هذا الأسلوب .

- أن غالبية أفراد العينة (٦٢%) يؤيدون استخدام أسلوب **تقدير الرؤساء والزملاء** ، ذلك لأن الرؤساء والزملاء غالبا لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية ، أما من رفضوا هذا الأسلوب فقد كان أهم أسباب رفضهم أن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية ، حيث أشار إلى ذلك (٦٦,٧%) ممن رفضوا هذا الأسلوب . وكانت الأداة الأكثر استخداما فى هذا الأسلوب هى الحوار الشفهى ، يليها الإطلاع على التقارير السابقة للرؤساء فى العمل، حيث أشار إلى هاتين الأداتين على التوالى (٥٤,٤%)، (٥٣,٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن غالبية أفراد العينة (٨٣,٥%) يؤيدون استخدام أسلوب **بيئة الجماعة** ، لأنه أسلوب يتميز بالموضوعية، ولأن الجماعة هى مرآة عمل المشرف التى تعكس كل ما يبذله من جهود لإنجاح العمل ، أما من رفضوا هذا الأسلوب فيرون أنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات

داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف ، وقد أشار إلى ذلك (٧٦,٩%) ممن رفضوا هذا الأسلوب . وقد كانت الأداة الأكثر استخداما فى هذا الأسلوب هى الحوار الشفهى حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن غالبية أفراد العينة (٨٣,٥%) يؤيدون إستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لأنه أسلوب يعتمد على التسجيل الجيد ، ولأن السجلات المدون بها الملاحظة يسهل الرجوع إليها فى أى وقت ، وقد كان أهم أسباب رفض هذا الأسلوب هو أنه يتطلب موضوعية فى التسجيل لا تتوافر لدى بعض القائمين بالتقويم، وقد أشار إلى ذلك (٦١,٥%) ممن رفضوا هذا الأسلوب . أما الأداة الأكثر استخداما فى هذا الأسلوب فهى الإطلاع على السجلات حيث أشار إلى ذلك (٦٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن أساليب التقويم الأكثر استخداما فى أساليب التقويم الخمسة التى تناولتها الدراسة هى أسلوبى بيئة الجماعة ، والملاحظة المنظمة ، حيث كانت نسبة الإشارة إلى كليهما واحدة هى (٨٣,٥%) من مجموع أفراد العينة .

- أن أساليب التقويم الأقل إستخداماً فى أساليب التقويم الخمسة هما أسلوبى تقدير الطلاب ، وتقدير الرؤساء والزملاء ، حيث كانت نسبة الإشارة إليهما على التوالى (٦٠,٨%) ، (٦٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن أداة التقويم الأكثر استخداما فى أساليب التقويم الخمس هى الحوار الشفهى ، حيث حظيت بأعلى النسب المئوية للأدوات المستخدمة فى أسلوب تقدير الطلاب (٩٧,٥%)، وأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء (٥٤,٤%) ، وأسلوب بيئة الجماعة (٧٧,٢%) .

٢ - **التوصيات :**

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ومقترحات العينة يوصى الباحث بما يلى :

- توعية مشرفى الأنشطة الاجتماعية بأن الهدف الأساسى من عملية التقويم إنما هو تحسين الأداء والنمو المهنى ، وليس التقويم لمجرد الرقابة والسيطرة وتصيد الأخطاء .
- أن يتم تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية فى ضوء واجباتهم ومسئولياتهم المهنية المكلفين بها .

- ضـــرورة تدريب القائمين بالتقويم على استخدام أساليب التقويم المختارة فى تقويم أداء مشرفى الأنشـــطة الاجتماعية ، والابتعاد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية فى التقويم التى تعتمد على الاجتهادات الشخصية.
- التوعـــية بأهمـــية اســـتخدام أسلوبى تقدير الطلاب ، وتقدير الرؤساء والزملاء – حيث أنهما الأســـلوبين الأقل استخداما – وكيفية تطبيقهما عمليا بطريقة موضوعية فى تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .
- توعية الطلاب الممارسين للأنشطة بأهمية عملية التقويم ، وأهمية مشاركتهم فيها بالشكل اللائق الذى يجعل المشرفون على الأنشطة الاجتماعية يقبلون ذلك دون غضاضة .
- توعية مشرفى الأنشطة الاجتماعية بأهمية ممارستها لأسلوب تقدير الذات ، وضرورة تدريبهم على استخدامه ، حيث أنه أسلوب علمى له إجراءاته وليس مجرد تأملات ذاتية لا يتبعها فعل.
- تدريـــب القائمين بتقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية على استخدام أدوات تقويم أخرى إلى جانـــب الحـــوار الشفهى ، حيث أن الاعتماد على الحوار الشفهى وحده قد يساعد فى إخفاء بعض أبعاد التقويم التى لا تتضح إلا باستخدام أدوات أخرى .
- توفـــير أدوات ومقايـــيس موضوعية مقننة لكل أسلوب من أساليب التقويم ، وتدريب القائمين بالتقويم على استخدامها .
- توعـــية نظـــار ومديـــرى المدارس على وجه الخصوص بأهمية تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ، وضرورة التزام الأمانة والموضوعية من جانبهم فى ذلك .
- أن تعـــتمد وزارة التربـــية والتعليم أساليب التقويم الخمسة التى تناولتها الدراسة بحيث تصبح أســـاليب تقويم لها صفة الرسمية مما يساعد على استخدامها وتوظيفها فى تقويم آداء مشرفى الأنشطة .
- ضرورة إشراك أساتذة الجامعات والمتخصصين مع المسئولين فى وزارة التربية والتعليم فى وضـــع سياسة أو نظام عام لتقويم مشرفى الأنشطة تراعى فيه الأهداف التربوية المرجوة من الأنشطة ، وتراعى فيه أيضا الفروق الفردية بين المشرفين ، وكذلك الإمكانات المتاحة .
- ضـــرورة أن تكـــون عملية تقويم الآداء عملية تشاركية تعاونية بين القائمين بالتقويم ، وألا يتركها أحدهم للآخر ، وذلك لتحقيق مزيد من الموضوعية والدقة فى التقويم .

- إعادة النظر فى توزيع درجات تقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية بين الأخصائى الاجتماعى الأول / المـدرس الأول ، والموجه الفنى ، والمدير / الناظر ، بحيث يكون النصيب الأكبر للأخصـائى الاجـتماعى الأول / المـدرس الأول بصفته الرئيس المباشر والأكثر احتكاكا بالمشـرف ، يليه الموجه الفنى ، ثم المدير /الناظر .
- ضـرورة إعداد دليل لتقويم مشرفى الأنشطة الاجتماعية يوضح به أهمية وأهداف وأساليب وكيفية تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .
- ضـرورة إجـراء المـزيد مـن الدراسات والبحوث التى تتناول تقويم الأنشطة الاجتماعية بمخـتلف أبعادهـا سواء من حيث الإشراف أو التخطيط أو التنظيم أو المتابعة أو التقويم ، وذلك لندرة الدراسات في هذا المجال .

وبهذا يكون قد تم الإجابة على الجزئية الخاصة بالتوصيات فى السؤال السادس والأخير بمشـكلة الدراسـة وهو : (ما المقترحات والتوصيات التى يمكن من خلالها تطوير تقويم آداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟) .

المراجـع

١ - **سـعيد الـتل وآخـرون :** المرجع فى مبـادئ التربية ، دار الشروق للنشـر والتوزيع ، الأردن – عمان ، ١٩٩٣ ، ص ٨١٦ .

٢ - **فـاروق حمـدى الفـرا :** " تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات " ، تقرير عن الدورة التمهيدية الثانية فى التقويم التربوى ، فى الفترة من ١٣ – ٢٩ /١٩٨٤/٣ المجلـد الثانى، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ٤٥ .

3 - **Townsend, David :** Teaher evaluation in secondary schools: The Firt year of implementation of a policy of teacher supervision and evaluation in the five secondary schools of Lethbridge school District No 51 Final Report, Research, Alberta Dept of Education, Edmonton Planning services Branch, 1984.

- العــزب محمد العزب زهران : تقويم آداء مهارات تدريس الهندسة لدى طلاب كلية التربية ببـنها ، رســالة ماجسـتير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها ، ١٩٨٧ .

- ليلى حسن إبراهيم : " تقويم آداء طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربيــة الفنية لبعض مهارات التدريس" ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٤ ، القاهرة ، يوليه ١٩٨٨ .

6 - **Finley, David A :** Teacher of evalouation : Process versu Person, with implications for instructio improvement, EDD, Arizona state Univ, 1990, DAI Vol 52 – 01A, P. 32.

7 - **Flak, Randy Alvin :** A comparison of the Attitudes of Iowa Higl school teachers and principals toward teache evaluation and the purposes of teacher evaluation EDD, Drake Univ, 1990. DAI, Vol 57 – 12 , P. 117 .

/ - عــبد المؤمــن محمــد عبده : تقويم آداء معلم الدراسات الاجتماعية فى استخدام الكتاب المدرسى بالصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها ، ١٩٩١ .

9 - **Lawler, Daniel William :** An examination of teacher evaluation in Iowa, PHD, Iowa state Univ, 1992, DAI, Vol 53 – 03 A, P. 677.

10- **Myers, John Theodore :** The status of teacher evaluation in the state of Ohio : Practices and procedures, PHD, Ohio Univ, 1994, DAI, Vol 55 – 11A, P. 3372.

11- **Johnson, Jennifer Mcnelis :** Astatewide analysis of secondary principal evaluation systems in Arizona, EDD, Arizona state Univ, 1996, DAI, Vol 57– 03A, P. 950.

12- **Peal, Christopher J :** Impact of superordinate / Administrator evaluation Upon selected Michigan puplic school, K – 6 principals, performance as perceived by superintendents and Elementary principals, Loyola Univ of Chicago, 1996, DAI, Vol 57- 03A, P. 958 .

13- **Segobiano, Gina Lynne** : The effectiveness of teacher evaluation as perceived by teachers and Administrators in Illinois, Saint Louis Univ, 1998, DAI, Vol 59 – 11A, P. 4025.

١٤- **محمد بسيونى محمد عبد العاطى** : الجماعة المدرسية وعلاقتها بتغيير بعض القيم الاجتماعية – دراسة على جماعة الخدمة العامة بمدارس كفر الشيخ ، رسالة ماجستير ، معهد العلوم الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة الأسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ص ٨٦ – ٨٧ .

١٥- **أحمد كمال أحمد ، عدلى سليمان** : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٩٢ .

١٦- **عدلى سليمان** : المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٢ .

١٧ - **حسن شحاته** : النشاط المدرسى .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، ط ٢ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٢، ص ٥٠.

١٨- **عدلى سليمان** : أسس ومجالات العمل مع الجماعات ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٨ .

١٩- **عدلى سليمان** : قيادة الجماعات من منظور إجتماعى ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣٢ .

٢٠ - **المرجع السابق** : نفس الصفحة .

٢١ - **محمد بسيونى محمد عبد العاطى** : الجماعة المدرسية وعلاقتها بتغيير بعض القيم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ٨٧.

٢٢ - **جلال عبد الوهاب** : النشاط المدرسى – مفاهيمه ومجالاته وبحوثه ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص ١١٨ .

٢٣ - **حسن شحاته** : النشاط المدرسى .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

٢٤ – **محمد شمس الدين أحمد** : العمل مع الجماعات فى محيط الخدمة الاجتماعية ، مطبعة يوم المستشفيات ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٣١٧ .

٢٥ – **عرفات عبد العزيز سليمان** : إستراتيجية الإدارة فى التعليم – دراسة تحليلية مقارنة ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٨٥ ، ص ٣٣٤ .

٢٦ – **صلاح الدين جوهر** : مقدمة فى إدارة وتنظيم التعليم ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٣٤ .

27 - **Rownt Ree, Derek** : Dictionary of Education, London Harper, Row Puplishers, 1981, P. 213.

٢٨ – **فاروق حمدى حافظ الفرا** : وضع برنامج لتطوير بعض الكفاءات فى تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ، ص ص ١٨ – ١٩ .

٢٩ – **عزيز حنا داود** : الصفات الشخصية لنجاح طلبة كلية المعلمين فى مهنة التدريس ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٥ ، ص ٩ .

٣٠ – **رمزية الغريب** : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٦٣ .

٣١ – **فاروق حمدى الفرا** : تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

٣٢ – **المرجع السابق** ، نفس الصفحة .

٣٣ – **فؤاد أبو حطب ، آمال صادق** : علم النفس التربوى ، ط ٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ٧٩٠ – ٧٩١ .

٣٤ – **صلاح الدين جوهر** : مقدمة فى إدارة وتنظيم التعليم ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .

٣٥ – **فاروق حمدى الفرا** : تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات ، مرجع سابق، ص ٥٢ .

٣٦ – **جلال عبد الوهاب** : النشاط المدرسى .. مفاهيمه ومجالاته وبحوثه ، مرجع سابق ، ص ١١٨ .

٣٧ – آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : علم النفس التربوى ، ط ٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٥٦٩ .

٣٨ – عدلى سليمان : المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٩٠ .

٣٩ – المرجع السابق ، ص ص ٢٥٠ – ٢٥١ .

٤٠ – أحمد محمد الطيب : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، المكتب الجامعى الحديث ، الاسكندرية ، ١٩٩٩ ، ص ٦٢ .

٤١ – مارفن شو : ديناميات الجماعة – دراسة فى سلوك الجماعات الصغيرة ، ترجمة د. مصرى حنوره ، د. محيى الدين أحمد حسين، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩٥ .

٤٢ – مرجع السابق ، ص ٤٣١ .

٤٣ – محمود عبد الحليم منسى : التقويم التربوى ، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية ، ١٩٩٨ ، ص ٦٧ .

٤٤ – رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

٤٥– فاروق حمدى الفرا : " إتجاه الكفاءات والدور المستقبلى للمعلم فى الوطن العربى " ، رسالة الخليج العربى ، ع ٤ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٨٥ – ٢٨٧ .

٤٦ – نجفة قطب السيد الجزار : دراسة تحليلية لمناهج التاريخ فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء فكرة دور الشعوب فى حركة التاريخ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٠ .

٤٧ – حسين عبد العزيز حلمى ، طارق عميرة : مبادئ فى الإحصاء وإستخداماتها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٨٤ – ٢٨٨ .

إدارة المعرفة ودورها فى دعم المهارات التنموية للمنظمات



أ . ساهرة غسان الملاك

د . أحمد صالح الأثرى

١ – المقدمة :

إن نظرية أو مبدأ إدارة المعرفة Knowledge Management (KM) ليس بالمبدأ الجديد أو الفكرة الجديدة ، حيث ظهر هذا المبدأ في بداية التسعينيات ، عندما قامت إحدى الشركات الاستشارية الأمريكية باستثمار مصادرها المادية والتكنولوجية لتطبيق نظام إدارة المعرفة (KM) حيث كان الهدف الأساسي من وراء هذا النظام هو الاستفادة الشاملة من خبرات ومعارف ومهارات العاملين في المؤسسة ، وخبرات ومعارف ومهارات المؤسسة ذاتها ، من خلال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي لتكون متوفرة للجميع في كل وقت ومكان. وعند نجاح هذه المؤسسة في تطبيق هذا النظام انتشر هذا المبدأ بصورة سريعة في مؤسسات العالم في القرن الجديد، وأصبحت معارف العاملين والمؤسسة وخبراتهم ومهاراتهم من الأصول الجديدة والثروة الكبيرة التي يجب استثمارها ، لتطوير العاملين ، ومن ثم أداء المنظمات وتحسين وضعها التنافسي ، كما أصبحت من العوامل الرئيسية التي يقاس عليها نجاح الإدارة .

ونظراً لأن مبدأ إدارة المعرفة (KM) يعتبر من المبادئ الحديثة في علم الإدارة فقد اختلف العديد من الباحثين في هذا المجال لتعريف وتفسير معنى إدارة المعرفة (KM) وكانت غالبية هذه الاختلافات تنصب في التفرقة بين المعلومات والمعرفة ، والتي اثبت العديد من الباحثين أنهما مختلفتين تماما، حيث أنه ومن المعروف أن المعلومات هي عبارة عن أجزاء مركبة من البيانات إلا إن المعرفة هي أكبر وأشمل من ذلك ، فهي الاعتقادات والخبرات والتفسيرات التي تكونت من استخدام هذه المعلومات، كما أنها تعتمد على الشخص ومبادئه ومعتقداته ، والتي تتأثر بالمشاركة والأحكام والسلوك والتصرفات. أما معرفة أو معارف المؤسسة فهي التي تكونت لدى العاملين من خلال العمل ، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير أداء المؤسسة ، حيث كما يرى العديد من الباحثين أن تطور المؤسسة يحدث بشكل أسرع وأقوى

عـندما تنتقل هذه الخبرات والمعارف من الشخص واحتكاره لها إلى المؤسسة ، لتكون معلومات ومعارف عامة يمكن للعديد الاستفادة منها. وهذه المعرفة هي أساس اهتمام نظام إدارة المعرفـة (KM) والتـي تربط بين المعرفة واستغلال هذه المعارف لتقود المؤسسة إلى التغيير. أى بمعنى آخر فهي تركز على الإنجازات وإدارة التغيير.

- ومما سبق يمكن تعريف إدارة المعرفة (KM) بأنها وضع المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة في أيـدي العاملين في الوقت والشكل المناسب والسـهولة الممكنة للاستفادة منها (Ragsdale 1999 p.32) . أمـا (Garner 1999 p.51) فقد عرفها بأنها التعلم من الأخطاء، أما (Verespej 1999 p.20) فهو يعرف إدارة المعرفة بأنها إيجاد الطريقة التي تسهل عملية الحصول على حكمة ومعارف العاملين في المؤسسة ومن ثم وضعها تحت تصرف الجميع.

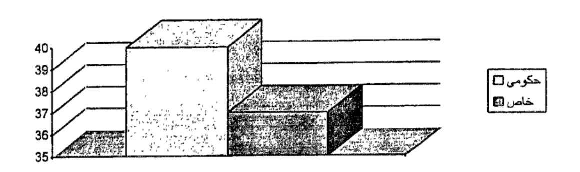
٢ – أهداف ومنهجية الدراسة

أن الهـدف مـن وراء إعداد هذا البحث هو بيان أهمية إدارة المعرفة (KM) كمبدأ من مبادئ الإدارة الحديثة في العالم ، وبيان أثره على تطور المنظمة والعاملين فيها ، ومن ثم التحقق مـن مدى وجود نظام لإدارة المعرفة (KM) في مؤسسات الكويت العامة والخاصة، كما يهدف البحـث إلـى قياس وفحص الواقع الحالي لإدارة المعرفة في الكويت، وكيف من الممكن أن يتم تطويـر هذا الواقع لتحقيق أهداف التطور والنمو والمنافسة للمنظمات من خلال زيادة الاستثمار بالطاقـة البشـرية العاملـة ، لتحقيق فاعلية العمل خاصة في ظل نظام العولمة ، والذي أصبح مصدر تهديد للعديد من المنظمات، ثم تنطلق الدراسة إلى وضع السبل والخطوات الكفيلة لتطبيق هذا النظام في هذه المؤسسات في حال عدم تواجده.

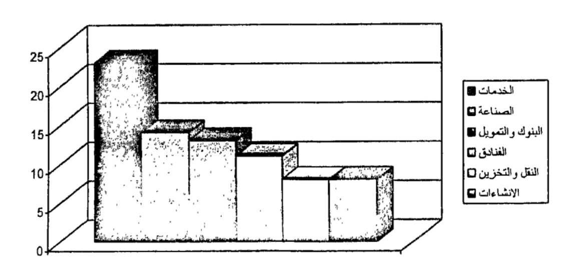
ولتحقـيق هذه الأهداف قام الباحثان بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذ كأفضـل تطبـيق (Best practice) لـنظام إدارة المعرفة (Balla, Harty, Andrew, 1999 Coates, 1999 Lim, Ahmed and Zairi, 1999, Kirrane, 1999, Gore and Gore, 1999 (Sweiby, 1997, Ragsdale, 1999, Garner, 1999, ASTD, 1999, Meyer and Zack, 1996 (Drucker, 1993) حيث تم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة وتم تحديد عينة البحث لتكون ١٠٨ مؤسسة حكومية وخاصة عاملة في الكويت ، وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريـب والـتطوير الإداري والبشـرى ، وتم توزيع الاستبيان عليهم ، حيث تم استرجاع ٩٦ استبانة وتم تحليل ٧٧ استبانة فقط لمطابقتها للشروط العلمية (٤٠ مؤسسة حكومية و٣٧ مؤسسة خاصة) كما هو موضح في الشكل (١ و ٢). كان معيار اختيار مجتمع العينة هو حجم المؤسسة

ووضعها المادي واعتمد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في الكويـت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي اختيرت من المراجع المختصة بنفس المجال. وقد بينت الدراسة أن غالبية أفراد العينة في القطاعين يعتبرون أن نظام إدارة المعرفة لديهم كان لـه أثر كبير في تطوير منظماتهم، كما بينوا أن أهم مصادر المعرفة لديهم هم العاملون ثم خبرة المنظمة نفسها، كما بينت الدراسة أن أهم الوسائل المستخدمة في المنظمات الكويتية لتسهيل عملية المشاركة في المعارف والخبرات هي استخدام النشرات والمجلات الداخلية .

شكل (١) توزيع العينة حسب الملكية



شكل (٢) توزيع العينة حسب القطاع



٣ – فحوى الدراسة

تـم تـزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية ، وتم الطلب من المشاركين في الاستبيان توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذى الخمس خيارات.

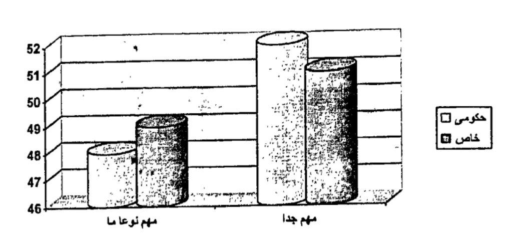
١– ٣ أهمية المعرفة للمنظمة

هـناك العديد من الأسباب التي تجعل (KM) ذات أهمية عالية للمنظمات والأعمال كما تم توضيحها من قبل ASTD (١٩٩٩) منها النقلة النوعية للمنظمات من الاعتماد على الصناعة إلـى الاعـتماد على المعلومات ، والذي كان له أثر كبير على المنظمات والأفراد العاملين بها. وكـان سبب الأهمية العالية للمعرفة هو اكتشاف العديد من المنظمات لحجم المعارف القيمة التي يفقدهـا المشـروع مقارنة بالربح المادي ، حيث أثبتت التطبيقات العملية لنظام (KM) بأنه أحد العناصر المهمة في كسب والاستفادة من هذه المعارف لتطوير المنظمة من خلال توضيح أهمية العامليـن وأهمية ما يحملون من معارف وخبرات. إن الهدف الأساسي من هذا الجزء هو معرفة مدى وجود من عدم وجود نظام لإدارة المعرفة في المنظمات الكويتية .

تـم سـؤال أفراد العينة عن مدى أهمية المعرفة لمنظماتهم، ومن خلال الإجابة تبين إن الغالبـية في القطاعين ترى أن المعرفة ذات أهمية كبيرة لتنمية منظمـاتهم في حين إن ٤٧,٥% مـن القطـاع الحكومـي و ٤٨,٦ %من القطـاع الخاص ترى أنها مهمة نوعا ما كما يوضحه الشكل (٣) .

إن اعتـبار المعرفة ذات أهميـة ليس بالنتيجـة المهمة ولكن جمـع وتشـكيل وتخزين هذه المعارف ، ومن ثم اتخاذ إجراءات أو قرارات بناء على هذه المعارف هو الأهم . حيث كما بيـن Sweiby (١٩٩٧) فـإن المعـرفة لن يكون لهـا معنى إلا في ظل استخدامها. من هذا المنطلق فإن أهميـة المعرفة تظهر من خلال اسـتغلالها في القرارات التنمويـة للمنظمة ، ومن الممكـن الحصـول على هذه المعارف والمكونة من مجموعـة من المعلومات والتي تكونت من خـلال العمل بالمنظمة من خـلال التواصل الاجتماعي والاتصال والتي تكون ذات قيمة لتطور المنظمة .

شكل (٣) أهمية المعرفة للمنظمات



٢ - ٣ أهمية مصادر المعرفة :

تم سؤال العينة لتحديد مدى أهمية مصادر المعرفة لمنظماتهم ولنظام (KM) الخاص بهم، حيث اتفق إجمالي العيّنة في القطاعين الحكومي والخاص على أهمية المعرفة الخاصة بالأفراد ، ومعرفة المنظمة كمُصدر رئيسي لنظام (KM) لديهم كما يوضحه الجدول رقم (١) . بينما ٤٤ %من القطاع الحكومي و ٥٩ %من القطاع الخاص يرون أن معرفة المستهلك أو العميل هي الأهم في حين إن ٣٢ %من القطاع الحكومي و ٩٢ %من القطاع الخاص يرون إن معرفة الجهة التي تقوم بتزويدهم بالمواد الداخلة بالإنتاج أو الخدمة هي الأهم .

جدول (١) أهمية مصادر المعرفة

المصادر	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
معرفة العاملين	الحكومي	100%	٠%	٠%	100%
	الخاص	100%	٠%	٠%	100%
معرفة المستهلك .أو العميل	الحكومي	44%	48%	٨%	100%
	الخاص	59%	38%	٣%	100%
معرفة مزود الخدمة / المادة	الحكومي	32%	35%	٣٣%	100%
	الخاص	92%	5%	٣%	المجموع
معرفة المنظمة	الحكومي	100%	٠%	٠%	100%
	الخاص	100%	٠%	٠%	100%

من خلال التحليل السابق يتضح أن القطاع الخاص أكثر تطورا من القطاع الحكومي فيما يتعلق بنظام (KM) ويعود ذلك إلى تنوع مصادر المعرفة التي يعتمد عليها القطاع الخاص لنظام المعرفة لديه، وهذا ما يؤيده Coates (1999) الذي أفاد بأن نظام (KM) يجب أن تتنوع مصادره حتى يؤتى ثماره المرجوة .

٣- ٣ نظرة العاملين للمعرفة :

يعرف نظامُ المعرفة بأنه عبارة عن إيجاد الطرق والسبل التي تسهل عملية اقتناص وجمع حكمة العاملين في المنظمة (خبراتهم التي بنيت عبر سنواتُ الحياة والعمل). وهذا يعني المشاركة في الخبرات والمعارف من أساسيات عمل نظام إدارة المعرفة. في هذا السياق سئل أفراد العينة لتوضيح الصورة التي ينظر بها العاملون إلى معارفهم وخبراتهم المكتسبة. تبين الإجابة على هذا السؤال أن ٦٥ %من القطاع الحكومي و ٧٥ %من القطاع الخاص يرون أن المعرفة والخبرة هي قوة لا يمكن أن يتشاركوا بها مع غيرهم، بينما ٨٧ %من القطاع الحكومي و ٧٥ %من الخاص يرون أن هذه المعارف والخبرات هي ملكية شخصية، كما أن ٧٧ %من القطاع الحكومي يحمون هذه المعارف والخبرات للمحافظة على مراكزهم في العمل ، في حين أن ٦٤%من القطاع الخاص يرون أن الخبرة والمعرفة المكتسبة هي أصل من أصول المنظمة وذلك لأنهم اكتسبوها من خلال عملهم بها .

مما سبق ومن خلال نظرة العاملين للمعرفة يتبين مدى صعوبة إيجاد نظام لإدارة المعرفة في المنظمات الكويتية (جدول ٢) وهذا يتماشى مع ما ذكره (1999) Zack والذي بين أن أهم عائق لبناء نظام إدارة المعرفة هو نظرة العاملين للمعرفة على أساس أنها قوة وملكية شخصية، ففي غالبية بيئات العمل نجد أن العاملين يرون المعرفة كقوة بالمحافظة عليها يحافظون على مراكزهم ووظائفهم ، مما يجعل نسبة نجاح نظام المعرفة في حال إنشائه ضعيفة جدا، وللتخلص من هذه النظرة يجب على المنظمة أن تخلق بيئة وثقافة سليمة خاصة بها تساعد على تبادل الخبرات والمعارف بجو صحي وبصورة مقبولة من الجميع كما بينه(Schwarzwalder 1999) أما Zack 1999 فقد بين أن أهم عامل للتخلص من مثل هذه التوجهات هو دعم الإدارة العليا لمثل هذا النظام ، وأن تكون قدوة في نقل تجاربها وخبراتها للعاملين، كما بين أيضاً أن كثيراً من المنظمات التي نجحت في تطبيق نظامها بدأت في أقسام معينة ، والتي كانت فيها بيئة سليمة وعمالة متفتحة وقابلة لنقل المعارف والخبرات .

جدول (٢) نظرة العاملين للمعرفة

نظرة العاملين للمعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
يرى العاملون المعرفة والخبرة بأنها قوة	حكومي	65%	35%	٠%	100%
	خاص	**75%**	**20%**	**5%**	**100%**
يرى العاملون بأن خبراتهم ومعارفهم شيء خاص	حكومي	87%	13%	٠%	100%
	خاص	**75%**	**14%**	**11%**	**100%**
يرى العاملون بأنه ليس لأحد الحق بمشاركتهم بمعارفهم وخبراتهم	حكومي	47%	13%	40%	100%
	خاص	**35%**	**30%**	**35%**	**100%**
يحمي العاملون خبراتهم ومعارفهم لحماية مراكزهم	حكومي	77%	13%	10%	100%
	خاص	**37%**	**14%**	**49%**	**100%**
لدى العاملين الاستعداد للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم	حكومي	10%	27%	63%	100%
	خاص	**38%**	**32%**	**30%**	**100%**
يرى العاملون إن معارفهم وخبراتهم من أصول المنظمة	حكومي	42%	30%	28%	100%
	خاص	**64%**	**14%**	**22%**	**100%**
يرى العاملون أن معارفهم وخبراتهم تكونت من خلال عملهم بالمنظمة فهي من حق المنظمة	حكومي	34%	28%	38%	100%
	خاص	**41%**	**16%**	**43%**	**100%**

في هذا السياق يجب على الإدارة الكويتية أن تشجع العاملين على التفكير بالعاملين الآخرين ، والذين من الممكن أن ينموا ويتطوروا في حال نقل المعارف والخبرات إليهم ، ومن ثم ينموا المنظمة ويطوروها ، كما يجب عليهم النظر إلى الإدارات التي لها أهداف متشابهة، ومن ثم تشجيع العاملين في هذه الإدارات للمشاركة في المعارف والخبرات لتكون نواة لهذا النظام. من جانب آخر يجب بناء ثقافة جديدة ، حيث يتقبل فيها العاملون نقل معارفهم وخبراتهم لغيرهم بصورة متبادلة وبثقة تامة لا يشوبها شائبة ، كم يجب أيضاً أن تحدد الإدارة العاملين الذين يجب أن تنقل معارفهم وخبراتهم قبل أن يتركوا العمل لأي سبب كان، حيث إنه ومن المعتاد أن الموظف الذي يترك العمل يتركه مع خبراته ومعرفته وعلى من يليه أن يبدأ من الصفر . إن البيئة التي تساعد على نقل الخبرات والمعارف وتمنع الموظف من اخذ كل خبراته ومعارفه معه عند انتقاله أو استقالته ستكون بيئة توفر أرباحاً مضاعفة للمنظمة **(ASTD 1999)** .

٤ – ٣ مصادر المعرفة :

تــم توجــيه ســؤال لإفراد العينة حول مصادر المعرفة التي يبنون عليها نظام المعرفة الخــاص بهــم. أفــاد الغالبية من القطاعين الحكومي والخاص أن أهم مصدر للمعرفة لديهم هو المؤتمــرات والنشــرات الداخلية (جدول ٣) ، بالإضافة إلى أن ٧٥ %من القطاع الحكومي و ٥١ %من القطاع الخاص يستخدمون معارف العاملين كمصدر أساسي لهم، في حين أن٥٧ %من القطــاع الحكومــي و٦٤ %مــن القطاع الخاص يستخدمون أداء الموظفين كمصدر من مصادر المعرفة لنظام إدارة المعرفة لديهم. كما أن ٣٧%من القطاع الحكومي و ٤٦%من القطاع الخاص يستخدمون معارف وخبرات العملاء والمستهلكين كمصدر من مصادر المعرفة والخبرة.

جدول (٣) مصادر المعرفة

مصادر المعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
العاملين	حكومي	75%	25%	٠%	100%
	خاص	51%	46%	3%	100%
المستهلك أو العميل	حكومي	37%	13%	50%	100%
	خاص	46%	19%	35%	100%
أداء العاملون	حكومي	57%	13%	30%	100%
	خاص	64%	14%	22%	100%
أخطاء الآخرين	حكومي	40%	27%	33%	100%
	خاص	21%	30%	49%	100%
المجلات والنشرات	حكومي	100%	٠%	٠%	100%
	خاص	81%	3%	16%	100%
المؤتمرات	حكومي	97%	3%	٠%	100%
	خاص	92%	4%	4%	100%

إن التحلــيــل الســابق يبين أن غالبيــة مصادر المعرفة المستخدمة ، والتي يعتمد عليها نظــام (KM) الخــاص بهــم هى مصادر خارجية فقط، وكما تم توضيحه سابقا فإن نظام إدارة المعــرفة يجــب أن لا يعــتمد علــى مصدر واحد سواء داخلي أو خارجي. في هذا السياق بين Coates (1999) أن مصادر المعرفة يجب أن تتنوع ويجب أن تشمل شبكة المعارف والخبرات على الموزعين والمستهلكين والمراجعين ومزودي الخدمة أو المواد الأولية والمجتمع والجمعيات العامــة والجهات الحكومية وأي مصدر آخر متوفر. من جانب آخر يرى Garner (1999) أن

نظـــام المعرفة والخبرة هو عبارة عن التعلم من الأخطاء في العمل والتجارب الفاشلة ولكن هذه النقطة تحظي باهتمام ضئيل جدا من المنظمات الكويتية.

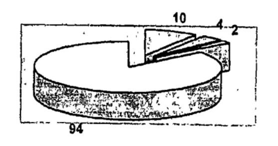
٥ – ٣ الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات :

لقد وضحت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD 1999) في تقريرها عن إدارة المعرفة بأنه يجب أن يقع تحت المصنفات التالية :

- تشكيل وتخزين المعارف التي تساعد على التطوير.
- قياس القيمة المالية للمعارف.
- تسهيل عملية انتقال المعارف والخبرات.
- إيجاد بيئة تساعد على المشاركة في المعارف والخبرات.

ولمعـــرفة في أي تصنيف يقع نظام إدارة المعرفة في دولة الكويت، سئل أفراد العينة عن الـــنظام المســـتخدم في تجميع وتشكيل وخلق معارف جديدة ، ومن ثم قياس ونقل هذه المعارف، حيـــث أفاد غالبيتهم ومن القطاعين إن النشرات والمجلات الداخلية هي أهم وسيلة مستخدمة في عملـــية تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات، بينما ٤٣% من القطاع الخاص يستخدم الإنترنت كوسيلة مهمة في نقل وتبادل المعارف (شكل ٤ و ٥) .

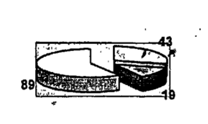
شكل (٤) الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات في القطاع الحكومي



نشرات ومجلات داخلية ☐ لوتس نوتس ☐ انترنت ☐ انترانت ☐

إن أهـــم نقطة متعلقة بنظام إدارة المعرفة هو عملية تشكيل المعارف والخبرات ومن ثم وضـــع هذه المعارف تحت تصرف العاملين المحتاجين لها في الوقت والمكان والشكل المناسب، ومـــن هذا المنطلق فإن برامج الكمبيوتر (اللوتس) المعِدة لذلك تعتبر من أهم الوسائل التي تسهل عملـية تشـكيل الخـبرات والمعـارف وليس المجلات التي تستهلك وقتاً كبيراً في عملية تحليل المعلومات الواردة فيها ومن ثم عرضها بشكل واحد وقد يكون الوقت غير مناسب أيضا لعرضها إضافة إلى أن العودة إليها في حال الحاجة لها تكون أصعب في التذكر أو الحصول عليها.

شكل (٥) الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف
والخبرات في القطاع الخاص



نشرات ومجلات داخلية □ انترنت ■ انترانت ▣

٦ – ٣ مشاركة العاملين في إثراء نظام إدارة المعرفة :

باســتخدام النشـــرات والمجلات كأهم وسيلة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات في المنظمات الكويتية تم سؤال أفراد العينة عن أهم مدخلات العاملين للنظام، حيث بينت الإجابة أن ٩٧ % مـــن القطـــاع الخـــاص يســـتخدمون الـــنظام لتسجيل أعمال المنظمة ، و ٩٥ % منهم يستخدمونه لتسجيل الأداء بينما ٨٧ % لتسجيل معلومات عن مزود الخدمـــة أو المواد الأولية ، فـــي حين أن ٨٤% يستخدمونه لتسجيل معلومات عن المستهلكين والعملاء. أما القطاع الحكومي فأهم مدخلات النظام لديه فهو تسجيل أداء وأعمال المنظمة (جدول ٤).

٧ – ٣ تأثير نظام إدارة المعرفة على العاملين و العمل :

إن أكـــبر أثر لنظـــام إدارة المعرفة على العاملين و العمل في القطاع الحكومي كما بينه ٥٠% مـــن أفـــراد العيـــنة هو المساهمة في عملية إيجاد أو اختراع خدمات جديدة وزيادة إنتاج الموظفين ، إضافة إلى تسهيل وتشجيع العمل الجماعي، كما إن ٥٠ %من القطاع الخاص لمسوا نفس التأثيرات ، إضـافة إلى دور النظام في زيادة هامش الربح وإبداع العاملين في العمل وزيادة ارتياح العاملين إضافة إلى تحسين وضعهم التنافسي (جدول ٥).

جدول (٤) مشاركة العاملين في إثراء نظام إدارة المعرفة

مشاركة العاملين بإثراء نظام KM	القطاع	لا أعلم	بشكل كبير	بشكل معقول	بشكل قليل	المجموع
أفكارهم حول أفضل الطرق لأداء العمل	حكومي	٠%	14%	58%	28%	100%
	خاص	26%	22%	11%	41%	100%
خبراتهم العملية	حكومي	٠%	24%	50%	26%	100%
	خاص	22%	32%	5%	41%	100%
معلومات عن العملاء والمستهلكين	حكومي	٠%	30%	42%	28%	100%
	خاص	3%	84%	8%	5%	100%
معلومات عن مزود الخدمة أو المواد الأولية	حكومي	٠%	28%	37%	35%	100%
	خاص	3%	87%	5%	5%	100%
تسجيل نشاط المنظمة	حكومي	٠%	65%	30%	5%	100%
	خاص	٠%	97%	٠%	3%	100%
تسجيل أداء المنظمة	حكومي	٠%	72%	18%	10%	100%
	خاص	٠%	95%	٠%	5%	100%

جدول (٥) تأثير نظام إدارة المعرفة على العاملين و العمل

تأثير نظام إدارة المعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
زيادة معنويات العاملين	حكومي	32%	18%	50%	100%
	خاص	47%	35%	8%	100%
زيادة الإبداع في العمل	حكومي	40%	15%	45%	100%
	خاص	59%	38%	3%	100%
زيادة الإنتاجية	حكومي	50%	20%	30%	100%
	خاص	76%	24%	٠%	100%
رضا العملاء والمستهلكين	حكومي	35%	20%	45%	100%
	خاص	66%	24%	10%	100%
ارتفاع هامش الربح	حكومي	10%	30%	60%	100%
	خاص	68%	27%	5%	100%
اختراع منتج جديد أو خدمة	حكومي	62%	38%	٠%	100%
	خاص	89%	8%	3%	100%
النظام التدريبي	حكومي	10%	25%	65%	100%
	خاص	19%	19%	62%	100%
تحسين الوضع التنافسي	حكومي	10%	25%	65%	100%
	خاص	54%	22%	24%	100%
العمل الجماعي	حكومي	50%	25%	25%	100%
	خاص	73%	22%	5%	100%

٨ – ٣ الصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة

إن تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات فيما بينهم ، وقياس القيمة المادية ونتائج نقل هذه الخبرات على العمل ، و تحديد نوع المعارف والخبرات المطلوب الحصول عليها وإدارتها ، وتبرير صرف الأموال على مثل هذا النظام تعتبر من أهم العوائق والصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة في الكويت. هذا وتتماشى هذه النتيجة مع الدراسة التي أعدها Ernst and Young (1997) والتي بينت أن أهم عوائق تواجه نظام إدارة المعرفة في المؤسسات الأمريكية هي خلق بيئة تسهل عملية المشاركة في الخبرات وقياس جودة المعارف والخبرات إضافة إلى المبالغ المصروفة على النظام.

جدول (٦) الصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة

الصعوبات	القطاع	لا أعلم	بشكل عالي جدا	بشكل عالي	بشكل معقول	المجموع
تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات	حكومي	0%	52%	48%	0%	100%
	خاص	16%	54%	27%	3%	100%
وقياس القيمة المادية ونتائج نقل هذه الخبرات على العمل	حكومي	0%	45%	55%	0%	100%
	خاص	5%	59%	32%	3%	100%
و تحديد نوع المعارف والخبرات المطلوب الحصول عليها وإدارتها	حكومي	0%	57%	43%	0%	100%
	خاص	3%	45%	46%	6%	100%
وتبرير صرف الأموال على مثل هذا النظام	حكومي	0%	51%	49%	0%	100%
	خاص	3%	25%	56%	6%	100%

٩ – ٣ الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة

إن أهم الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة في المنظمات الحكومية كما يرى ٥٠% من العينة هي زيادة نسبة تعلم العاملين ، وبناء بيئة تساعد وتشجع العمل الجماعي فيما بينهم،

واســتخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarking) لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى، إضـافة إلـى تغيـير توجهـات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخـبرات. هـذا ومن جانب آخر فإن المنظمات الخاصة إضافة إلى التأثيرات السابقة ترى أن نظـام إدارة المعـرفة لديهم ساهم في عملية تطور المنظمة، إلا أنهم لم يروا أي أثر للنظام على تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات كما يظهر فـي الجدول (٧)، من وجهة نظر (Verespej (1999, p.20 فإنه ليس لديه أي شك فى أهمية نظـام إدارة المعـرفة لتطور المنظمة ونموها، ولكن إذا كانت المنظمة تنوى بصدق المضي في طـريق التنمـية يجـب على الإدارة النظر في الأسلوب الإداري المتبع وبيئة العمل الاجتماعية والثقافية لترى هل هي تسير في الطريق الصحيح أم لا.

جدول (٧) الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة

الآثار التنموية لنظام KM	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
تغيـير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا	حكومي	52%	15%	33%	100%
عملية المشاركة في المعارف والخبرات	خاص	**30%**	**35%**	**35%**	**100%**
بـناء نظـام تدريبـي جديد بناء على المعارف	حكومي	5%	32%	63%	100%
الجديدة	خاص	**45%**	**32%**	**23%**	**100%**
واستخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarkin)	حكومي	77%	13%	10%	100%
لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى	خاص	**54%**	**30%**	**16%**	**100%**
العمل الجماعي	حكومي	87%	8%	5%	100%
	خاص	**97%**	**0%**	**3%**	**100%**
زيادة تعلم العاملين	حكومي	88%	7%	5%	100%
	خاص	**97%**	**05**	**3%**	**100%**
استخدام المعرفة لتطوير أداء المنظمة	حكومي	42%	50%	8%	100%
	خاص	**81%**	**16%**	**3%**	**100%**

٤ – نتائج الدراسة والتوصيات

إن الغالبـية مـن القطاعين الحكومي والخاص يرون أن نظام إدارة المعرفة من الأنظمة المهمة لتطور ونمو منظماتهم، والمصدر الرئيسي لتزويد النظام بالمعارف والخبرات هم العاملون

وخبرات المنظمة، إضافة إلى معارف وخبرات العملاء والمزودين للخدمة أو المادة الأولية والمجلات والمؤتمرات. من جانب آخر فإن غالبية العاملين في القطاعين يرون أن المعرفة والخبرة هي مصدر قوة لهم وهي شيء خاص بهم ويحمونها لحماية مراكزهم الوظيفية.

كما بينت الدراسة أيضاً أن أهم الوسائل المستخدمة لتسهيل عملية المشاركة في المعارف والخبرات هي النشرات والمجلات الداخلية. ومن جانب آخر فإن أهم الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة في المؤسسات الكويتية هي زيادة نسبة تعلم العاملين وتهيئة بيئة عمل سليمة تسهل عملية تبادل المعارف والخبرات واستخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarking) لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى ، إضافة إلى تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات.

من جانب آخر فإن منظمات اليوم والعصر الحالي تعيش في عالم تتزايد فيه المعارف والخبرات حيث أصبح العاملون يعتمدون على معارفهم وخبراتهم بشكل أكبر مما سبق ، كما أن المعرفة أصبحت من المقومات الرئيسية لبقاء المنظمات في المنافسة. إن الهدف الرئيسي لنظام إدارة المعرفة مهما كان وضع المنظمة هو أن يحيطها بشبكة جديدة من شبكات الاتصال ، والتي تجبر العاملين على الاتصال فيما بينهم والتعامل بحرية وصدق مما يبين للعاملين ما هي المعلومات والمعارف والخبرات الموجودة حتى تستخدم من قبل الأشخاص وفى أي وقت وأي مكان لتنمية أنفسهم ومن ثم منظماتهم.

في هذا السياق يجب على الإدارة الكويتية أن تشجع العاملين على المشاركة في نقل المعارف والخبرات وخلق بيئة عمل مناسبة لمثل هذه الأجواء ومن الممكن الاستعانة بالنماذج العالمية المطبقة والتي تسهل عملية بناء مثل هذا النظام كنموذج Gumbley (1998) والمكون من خمس نقاط أساسية هي:

١. إيجاد بيئة عمل تساعد على نقل المعارف والخبرات.
٢. التعرف على المصادر الرئيسية للخبرات والمعارف.
٣. التدريب والتطوير.
٤. إيجاد معارف وسطية.
٥. إيجاد تكنولوجيا مناسبة.

References

- ASTD (1999) "Trends in Workplace Learning: Knowledge Management". American Society for Training and Development, ASTD research, Alexandria, VA www.ASTD.com.
- Balla, Harty and Andrew (1999) "Knowledge Management Comes of Age". Inform Journal. Vol. 13, No. 7, pp. 22-29.
- Berger & Luckmann, (1966) "The Social Construction of Reality". Doubleday, Garden City, NY.
- Caotes, F. (1999) "The Inevitability of Knowledge Management". Research Technology Management, Vol. 42, No. 4, pp. 6-7.
- Drucker, P. (1993) "Post Capitalist Society". Butterworth Heinemann, Oxford.
- Ernst & Young (1997) "Executive Perspectives of Knowledge in the Organisation". Centre for Business Intelligence, ASTD research, Alexandria, VA.
- Garner (1999) "Knowledge Management". Computer World. Vol. 33, No. 32, pp. 50-51.
- Gore, G. (1999) "Knowledge Management The Way Forward". Total Quality Management, Vol. 10, No. 4/5, pp. 554-560.
- Kirrane, (1999) "Getting Wise to Knowledge Management". Association Management. Vol. 51, No. 8, pp. 31-40.
- Lim, K. Ahmed, P. and Zairi, M. (1999) "Management For Quality Through Knowledge Management". Total Quality Management Journal, Vol. 10, No. 4/5, pp. 615-621.
- Meyer and Zack, (1996) "The Design of Information Products". Sloan Management Review, Vol.37, No.2, p. 47.
- Ragsdale, (1999) "Knowledge Management Key to Business". Computer Dealer News, Vol. 15, No. 32, p. 32.
- Schwarzwalder, (1999) "Librarians as Knowledge Management Agents". Econtent, Vol. 22, No. 4, pp. 63-65.
- Sweiby (1997) "The New Organisation Wealth; Managing and Measuring knowledge Based Assets". Berrett-Koeller, San Francisco.
- Verspej (1999) "Knowledge Management System or Culture?". Industry Week, Vol. 248, No.15, p. 20.
- Zack, M. (1999) "Developing a Knowledge Strategy". California Management Review, Vol. 41, No 3, pp. 125-145.

دراســة نقديــة لمشروع مبــارك / كول
فى مجال التعليم الفنى فى مصر



إعداد : د. أسامة ماهر حسين محمد (*)

الإطار العام للدراسة

المقدمة :

تعتــبر تنمــية رأس المال البشري دعامة أساسية من دعامات التنمية المجتمعية الشاملة، فالتنمية المجتمعية للدول المتقدمة لا تعتمد على ما تملكه من موارد طبيعية ومادية فحسب، ولكنها تعتمد- إضافة إلى ذلك- على ما تمتلكه من موارد بشرية تتمتع بمستويات وخصائص عالية من المهارة والكفاءة والقدرة على الابتكار والإبداع (محمد حسنين هيكل، ١٩٩٤، ص١٦) .

ويشـــهد العـــالم اليوم ثورة جديدة يطلق عليها اسم " الموجة الثالثة" وهي مزيج من التقدم التقنـــي السريع والثورة المعلوماتية الفائقة والتي تشكلت في أقل من أربعة عقود، في إطار نظام جديـــد له هـــياكله، ونطاقه الإنتاجي المتميز، وله انعكاساته التقنية، حيث تندثر مهن وتظهر مهن جديدة بسرعة هائلة (حسين كامل بهاء الدين،١٩٩٧، ص٣٦) .

ويمـــثل التعلـــيم الفنـــي بصوره المتنوعة بُعدًا هامًا من أبعاد التنمية، وركيزة أساسية من الركائـــز اللازمـــة لإقامـــة المجتمع المنتج، وذلك لدوره الفعال في إعداد وتأهيل القوى البشرية القادرة على تحقيق الإنتاج وزيادة القدرة التنافسية .

وقد تنبهت معظم المجتمعات لهذه الحقيقة مبكرًا، فأولت هذا النوع من التعليم اهتمامًا كبيرًا، ووفرت له جانبًا هامًا من مدخلاته، ووضعته في المكانة اللائقة به، إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يمثل الطفرة والانطلاق المطلوبين لأي مجتمع للدخول في حلبة التنافس بين المجتمعات المتقدمة، وذلك لما لهذا التعليم من قدرة على استيعاب كثير من آليات التغيير المطلوبة، التي تحكمها آليات السوق، والذي يعد قانونها الأوحد هو المنافسة والتميز (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤، ص١٣) .

(*) باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى

ومــن المعلوم أن الثورة التقنية هي من أهم خواص القرن الحادي والعشرين، فهي تعتمد علــى الثقافة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات، إضافة إلى أن اعتمادها الرئيس على رأس المــال البشــري المدرَّب تدريبًا عاليًا والذي يتناسب مع متطلبات التغيير المطلوبة في هذا النظام العالمي الجديد، الذي تحكمه الآن آليات السوق واقتصادياته ، إضافة إلى وجود العديد من التكتلات الاقتصادية التي بدأت تتشكل بصورة سريعة جدًا ، إلى حد أنها وصلت– الآن– إلى ما يقــرب من اثنتين وعشرين مجموعة اقتصادية على مستوى العالم . أضف إلى ذلك ظهور بعض المتغــيرات والمفاهيم الاقتصادية نتاجًا لهذا النظام العالمي الجديد ، التي أثرت بشكل أو بآخر في السياســات الــتربوية لكل مجتمع ، ومن بينها مفاهيم الخصخصة، والجات، و الأيزو، والجودة الشــاملة، وآليات السوق، وغيرها من المتغيرات الهامة على الساحة الدولية، وفي معظم الأحوال نجد أن المورد البشري هو السلاح والقوة الرئيسة لمواجهة هذه التحديات .

ولأن التعليم التقني عنصر أساسي ومباشر في تأهيل مثل هذه العمالة القادرة على استيعاب آليات التغيير والتكيف معها ، إضافة إلى أن هذا التعليم الآن أصبح مستقبل مصر، ويتحمل الجزء الأكبر لتوفير الكوادر المدربة لسد احتياجات السوق المحلي، والحد من مشكلة البطالة الموجودة، ودفــع عجلة التنمية وتطوير الأداء داخل مؤسسات الإنتاج لزيادة القدرة التنافسية، وبالتالي زيادة الصادرات التي يترتب عليها بالطبع النهوض بالنمو الاقتصادي للمجتمع . كل هذه العوامل تنبهت إلــيها القــيادة السياسية في مصر، وأولتْ هذا النوع من التعليم في الفترة الأخيرة أهمية خاصة تتناسب مع حجم المردود منه، وقد تبلور هذا الاهتمام في عدة صور مختلفة منها :

١ – صدور القرار الوزاري رقم ١٢٣ لسنة ١٩٩٢ بتشكيل لجنة لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني ضمت أبرز الكفاءات المتخصصة في هذا المجال .

٢ – تكلــيف رئيس الوزراء في ١٩٩٧/١٠/٢٥ بتشكيل لجان متخصصة لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني لمواجهة التغيرات العالمية الحادثة في ضوء متطلبات سوق العمل .

٣ – قرار الحكومة بأن يكون عام ١٩٩٨/١٩٩٧ عام التعليم الفني والتدريب المهني .

ورغــم صــور الاهــتمام هــذه، إلا أنــه قد جاء متأخرًا إلى حد ما ، فمرحلة الإصلاح الاقتصــادي التــي تبنــتها الدولــة منذ عام ١٩٨٥ وحتى الآن بكل آمالها وآلامها فرضت على مؤسســات التعلــيم والتدريب مسؤوليات جديدة وأدوارًا متعددة لمواجهة التغيير الحادث ، ونتيجة لانفصــام السياســة التعليمية عن تلبية احتياجات السوق وفق الخطط المقترحة لذلك، زادت نسبة

البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، والتي وصلت نسبتها إلى ٥و٢٣% من نسبة البطالة الخاصة بخريجي التعليم التقني والتي قدرت بنتيجة ٧٠% من نسبة البطالة الموجودة في المجتمع طبقًا لاحصاءات القوى العاملة ١٩٩٩(وزارة القوى العاملة، ١٩٩٩، ص٥-٧) ، ونظراً لعدم المواءمة بين سوق العمل ومخرجات التعليم لعدم اكتسابهم للمهارات الأساسية للمهنة أو التخصص المطلوب ، وفي خطوة على طريق تحسين مخرجات التعليم الفني ، فقد قامت الحكومة المصرية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الألمانية للتعليم الفني والتدريب المهني والمعروفة باسم **GTZ** بتطبيق التعليم المزدوج في مصر على غرار ما هو مطبق في ألمانيا، وذلك بالتعاون مع رجال الأعمال وجمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة في مصر.

وقد بدأ التنفيذ الفعلي لهذا المشروع في مصر بداية من سبتمبر ١٩٩٥ في مدينة العاشر من رمضان، وفي عام ١٩٩٦ تم تنفيذ المشروع في مدينتي السادس من أكتوبر، ومدينة السادات، والآن يتم تطبيقه في ٢٢ مدينة من مدن الجمهورية ، وذلك لتلبية احتياجات السوق الفعلية من العمالة المؤهلة (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩، ص٦٧) .

وفي الآونة الأخيرة ظهرت بوادر تؤكد أن هذا المشروع يسير في مساره الصحيح ، وتسانده الدولة بقوة ، وكذلك القطاع الخاص بهدف تخريج الأفراد القادرين على مواجهة متطلبات السوق وفق نظام علمي مدروس، وطبقًا لخبرة أجنبية مشهود لها بالكفاءة في هذا النوع من التعليم، وقد تبلورت هذه البوادر بصورة عملية من خلال موافقة الجانب الألماني على استمرار تقديم الدعم الفني والمادي للمشروع حتى عام ٢٠٠٤ وليس عام ٢٠٠١ كما كان مقررًا من قبل..

ومن المعلوم أنه خلال هذه الفترة التي قامت فيها القيادة السياسية في مصر بتلك الجهود، كانت هناك أبحاث ودراسات مثل دراسة ويلسون (Wilson , 1999,p5-27) ، ودراسة ماسون (Mason,2000,p6638) ودراسة جرانت (Grant,2000, p 144) أكدت جميعها على وجود تغيرات جذرية في مفهوم العمل الذي يسود الآن من خلال سوق العمل ، فقد بدأت جميع المؤسسات التعليمية المنوطة بإعداد العمالة- بمختلف مستوياتها- تركز على اكتساب الخريج لمهارات العمل الأساسية وليس مهارات الوظيفة المحددة .

ومن المعلوم أن دور الدولة بدأ يتضاءل مع وجود العولمة والتوجه نحو اقتصاديات السوق، وبالتالي أصبح العمل المستقر والآمن والدائم نادرًا وسيزداد ندرة في المستقبل، وهذا يتضح فعلياً في رأي كثير من الاقتصاديين الكلاسيكيين والليبراليين الجدد الذين يرون أن الوظيفة

الدائمـــة والآمـــنة ســـوف تمـــثل خطراً على المشروعات الاقتصادية في ظل التغيرات السريعة والمـــتلاحقة في تكنولوجيا العمل، فهناك دراسات أكدت على أن العامل سيضطر إلى البحث عن وظـــيفة كـــل ســـت سنوات تقريبًا، يصاحبها في الغالب فترات بطالة، أو إعادة تأهيل على مهنة جديدة (صلاح أيوب، ٢٠٠١، ص١١) . ومن هنا نلاحظ أن المسئولين بدءوا يتحركون لمواجهة هذه التغيرات على مفهوم العمل، ولكن هذا التغيير– من وجهة نظر الباحث– يسير في مجتمعنا ببطء شديد لا يواكب التغيرات السريعة والمنذرة بخطر مستقبلي قادم سوف يزيد من أزمة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، وبالتالي التأثير المباشر والمتوقع على التنمية الاقتصادية للمجتمع.

مشكلة الدراسة :

فـــي ضـــوء ما سبق، استشعر الباحث نتيجة لهذه التغيرات الجارية على الساحة المحلية والعالمـــية وخاصـــة فـــي مجال العمل والعمالة، واستحداث بعض المفاهيم الجديدة التي تواكب المتغـــيرات الحادثة، ضرورة القيام بتقويم لتجربة مشروع مبارك كول في مصر والتي مرَّ على زمن تطبيقها سبع سنوات، وهي فترة كافية –من وجهة نظر الباحث– للحكم على مدى جدِّية هذا المشـــروع ، وهل هو بالفعل يمثل الأمل المرجو للمجتمع المصري ليحقق طموحاته في المنافسة المحلـــية والعالمـــية، وكذلك مدى استيعاب القائمين على هذا المشروع المفاهيم والمتغيرات التي طرأت على مفهوم العمل الآن وكيفية تطبيقه من خلال هذا المشروع القائم .

ومن هنا سوف تقوم الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ – ما الفلسفة التي يقوم عليها التعليم التقني في مصر لمواجهة المتغيرات العالمية الحادثة ؟

٢ – مـــا الواقع الفعلي لمشروع مبارك/ كول في مصر من حيث: أهدافه، شروط الالتحاق به، الجهات المساهمة والمستفيدة من تنفيذه ؟

٣ – ما علاقة مخرجات مشروع مبارك كول باحتياجات سوق العمل في مصر ؟

٤ – مـــا الصـــيغ المقترحة للاستفادة من مشروع مبارك/كول في تحقيق التنمية وخفض معدل البطالة في مصرفي ضوء متغيرات العمل المطروحة على الساحة العالمية والمحلية ؟

حدود الدراسة :

١ – ســـيركز الباحث على تقويم التجربة في كل من مدينتي العاشر من رمضان، والسادس من أكـــتوبر ، لأنهما يمثلان البداية الفعلية لهذا المشروع في مصر ، إضافة إلى وجود نسبة

خريجيـن مـن هـذا المشـروع التحقت بالعمل في الشركات والمصانع الملحقة بهاتين المدينتين .

٢ – رجال الأعمال من أصحاب المصانع، وبعض أعضاء جمعية المستثمرين في المدينتين .

٣ – متغيرات ومفاهيم العمل الحديثة المتناولة عالميًا ومحليًا .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى :

١ – الكشف عن فلسفة التعليم الفني والتدريب المهني التي تتبناها السياسة التعليمية في مصر في الفترة الحالية لمواجهة التغيرات الحادثة على الساحة العالمية .

٢ – التعرف على الواقع الفعلي لتطبيق مشروع مبارك كول في مصر ، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه

٣ – الكشـف عـن أهـم الإيجابـيات التي حققها المشروع منذ بدايته حتى الآن، والكشف عن السلبيات–إن وجدت .

٤ – إبـراز وجهة نظر القطاع الخاص بفئاته المختلفة من رجال أعمال ، وأصحاب المصانع ، وجمعيات المستثمرين في جدوى المشروع، ومتطلبات استمراريته في الفترة القادمة .

٥ – توضيح مدى العلاقة بين مخرجات مشروع مبارك/كول واحتياجات سوق العمل في مصر.

٦ – طـرح صـيغ مقـترحة للاسـتفادة مـن مخرجات مشروع مبارك/كول في تحقيق التنمية المطلوبة، وخفض معدل البطالة في المجتمع المصري .

منهج الدراسة :

تستعين الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي التحليلي، فهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهـرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفًا دقيقًا كميًا وكيفيًا . فالتفسير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح رصدًا لهذه الظاهرة .

ومـن خلال استخدام هذه المنهجية سوف يقوم الباحث بالتعرف على واقع مشروع مبارك كـول مـن حيث: أهدافه، ومراحل تنفيذه، والفلسفة التي يقوم عليها لتحقيق ما هو مرجو منه في المـرحلة الحالـية والمسـتقبلية، إضافة إلى رصد الجهود السابقة والحالية التي تقوم بها بعض الجهـات الرسـمية فـي الدولة ، وكذا بعض الجهات غير الرسمية في محاولة للنهوض بتطوير

التعليم الفني في مصر لتحقيق الآمال المرجوة منه ، خاصة في هذه المرحلة التي بدأت تشهد تغيرات وتطورات عديدة في مفهوم العمل والعمالة.

وسوف تستعين الدراسة هنا ببعض التقارير والإحصاءات الرسمية الصادرة من بعض الجهات المعنية بهذا النوع من التعليم لوصف ورصد وتحليل الظاهرة كما توجد في الواقع .

ويستخدم الباحث في هذه الدراسة أيضا " **المقابلة الشخصية المفتوحة** " ، كأداة من أدوات المنهج الوصفي وذلك لإبراز بعض وجهات نظر وانطباعات كل من الطلاب، ورجال الأعمال، والعاملين في المشروع، عن جدوى المشروع وجديته من حيث: مدى تحقيقه لأهدافه أو بعضها، مواءمة مخرجاته لمتطلبات سوق العمل المصري، اكتساب خريجيه لمهارات العمل الأساسية، استمرارية المشروع مستقبلاً أو الاكتفاء بالفترة التي تمت فيها التجربة فقط، ... إلخ .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على واحدة من التجارب المهمة في مجال تطوير التعليم الفني في مصر ممثلة في الاستفادة من الخبرة الألمانية عن طريق تطبيق النظام المزدوج على غرار ما هو مطبق في ألمانيا ، وبما يتناسب مع ظروف وطموحات المجتمع المصري. حيث ستتضح من خلال الدراسة مدى الاستفادة المرجوة من جراء تطبيق مثل هذا المشروع من حيث ربط مخرجاته بمتطلبات سوق العمل المصري ، والتي بدأت بالفعل تطرق سوق العمالة في مختلف التخصصات، إضافة إلى تحليل إيجابيات وسلبيات المشروع في الفترة السابقة منذ بدايته حتى الآن بهدف تبصير المسئولين عن جدوى هذه التجربة، ومدى استمراريتها مستقبلاً خاصة في مثل هذه الفترة التي بدأت تشهد تطورات جديدة في مفهوم العمل والعمالة على المستويين المحلي والعالمي .

مصطلحات الدراسة:

١ - **العامل الماهر:** هو الفرد الذي حقق متطلبات ومؤهلات حرفة أو مهنة معترف بها ، ويُعرف هذا المصطلح في أقطار أخرى بأسماء مختلفة مثل : عامل مؤهل أو حرفي **(International Labour, 1994,p 174)**

٢ - **التعليم المزدوج:** وهو تعليم مصمم لإعداد العمالة الماهرة في القطاعات الصناعية، ويتم عن طريق تلقي المتدرب تدريبًا عمليًا على إحدى المهن داخل الورش والمصانع لمدة أربعة أيام أسبوعيًا، بغرض تنمية المهارات الأدائية، على أن يتلقى المواد النظرية(الثقافية

والفنـــية) لمدة يومين أسبوعيًا داخل فصول ومعامل المدرسة، ويتم ذلك في غضون ثلاث سنوات دراسية متصلة (International Labour, 1994,p 179) .

٣ – **التعليم الفني** : وهو تعليم مصمم لإعـــداد الأفراد في المستوى المتوسط (الفنيين ، الإدارة الوســـطى) ويتضـــمن عناصر التعليم العام من مواد ثقافية نظرية ، إضافة إلى مواد فنية نظرية وعملية مرتبطة بمهنة محـــددة في مختلف القطاعات الاقتصادية والحياة الاجتماعية (International Labour, 1994,p 174) .

٤ – **مفهوم العمل** : يشير الباحث إلى أنه سوف يركز في هذه الدراسة على **مفهوم العمل وفق تقنـــية المعلومـــات**، أو ما يطلق عليه **"العمل وفق نظام الأتمتة"** الذي يؤكد على ضرورة اكتساب الفرد" **الخريج** " مهارات العمل الأساسية التي هي مزيج من المعارف والمعلومات العلمـــية والمهـــارات الأدائية لكي يتمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة في مجال المهنة مثل الحاسب الآلي وتطبيقاته من خلال الكفايات المهنية التي يمتلكها .

التعليم الفني في مصر واتجاهات تطويره :

من المعلوم أن السياسة التعليمية في تفاعل مستمر مع ما يجري في المجتمع باعتبارها جزءًا من السياسة العامة للمجتمع ككل، ولابد لهذه السياسة أن تعكس ما يحدث فيه من تغيرات، وأن تساير الاتجاهات العامة لحركة تطويره، لذلك اتجهت السياسة التعليمية في مصر منذ أوائل السبعينيات وحتى بداية الثمانينيات إلى الاهتمام بتطوير وتحديث التعليم الفني عن طريق الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا النوع من التعليم .

فقد كانت هناك العديد من التجارب ذات الصبغة العالمية خلال تلك الفترة، منها على سبيل المثال :

١ – **التجربة الألمانية** : والتي تمثلت في إنشاء مدرسة جلال فهمي الفنية نظام خمس السنوات بالقاهرة عام ١٩٧٢، وذلك بهدف تخريج العامل الماهر الذي يمتلك الكفايات التي تؤهله للالتحاق بسوق العمل المحلي .

٢ – **التجربة الإنجليزية**: وتمثلت هذه التجربة في إنشاء مدرستي الزاوية الحمراء الفنية بالقاهرة، ومدرسة الورديان الفنية بمدينة الإسكندرية وذلك في عام ١٩٧٤، وذلك بهدف تخريج الفني المؤهل تأهيلاً عاليًا يمكنه من تلبية متطلبات سوق العمل .

٣ - **التجربة الإيطالية :** وتمثلت في إنشاء معهد الساليزيان بالقاهرة وذلك في عام ١٩٧٥، بهدف تخريج الفني الماهر القادر على الالتحاق بسوق العمل المصري وتلبية احتياجاته، وكذلك التمكن من الالتحاق ببعض أسواق العمل الخارجية بعد الحصول على فترة تدريب إضافية داخل المعهد تمكنه من تحقيق ذلك بكفاءة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه التجارب قد أثبتت نجاحها بالفعل خلال تلك الفترة بشهادة جميع الخبراء في الصناعة ، ووزارة التربية والتعليم حيث كان خريج هذه المدارس يعادل خريج المعاهد الفنية الصناعية حاليًا من حيث المؤهل، والخبرات التي يمتلكها مما أتاح له فرصة الحصول على عمل قبل فترة التخرج بعام واحد تقريبًا، ولكن لم تتمكن هذه التجارب من الاستمرار في تحقيق هـذا النجاح لعدة أسباب من أهمها : (**المجلس القومي للتعليم ، ٤٧–١٩٨٩،** ص ٤٠٥-٤٠٦) .

- عدم وجود التمويل اللازم من جانب الدولة لدعم وجود مثل هذه الخبرات فترات أطول، حيث كانت هذه التجارب في البداية تعتمد على المنح المقدمة من الدول صاحبة التجربة لمدة تتراوح بين ٣إلى٥سنوات، ومن ثم تقوم بعدها الدولة بدعم التجربة وتمويلها في ضوء نتائج التقويم الخاصة بها والتي ترى استمرارها أو الاكتفاء بفترة التجريب فقط .
- قلة التعاون الموجود بين القيادة السياسية والقطاع الخاص في دعم وتمويل هذه التجارب لتحقيق المنفعة الإيجابية للطرفين، ولم يقدم بالفعل القطاع الخاص التعاون المرجو منه، بل اكتفى باستقطاب بعض الخبراء الأجانب للإشراف على شركاته ومؤسساته وتقديم التدريب اللازم للعمالة الملتحقة بها للارتقاء بأدائهم ومن ثم تحسين المنتج .
- عدم تحديث التجهيزات من الآلات والمعدات الخاصة بهذه المدارس–صاحبة التجارب الأجنبية السابقة– وذلك كما ذكرنا من قبل لعدم وجود التمويل اللازم لتحديثها وتطويرها، مما أدى إلى تحويلها إلى نظام ثلاث السنوات المعمول به حتى الآن بهدف إكساب الخريج المعلومات والمعارف حول مهنة محددة، وليس تخريج الفرد المؤهل للتعامل مع متطلبات المهنة من إتقان للمعارف وللمهارات الأدائية كما كان في السابق .

وفي ضوء ما سبق اتخذت السياسة التعليمية في مصر منحى آخر لدعم وتطوير التعليم الفني منذ بداية الثمانينيات وحتى الآن تمثل في تشجيع وتفعيل القطاع الخاص في مجال التعليم بجميع مراحله ومستوياته، كما اتجهت إلى التوسع في التعليم الفني بأنواعه، والتقليل من الإقبال

على التعليم العام، حيث خططت الدولة إلى استيعاب مراكز التدريب ١٥% من الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي، والباقي يوجه منهم ٧٠% إلى التعليم التقني بأنواعه، و٣٠% إلى التعليم الثانوي العام (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧، ص٨٠) .

واتجهت السياسة التعليمية أيضًا إلى تمهين التعليم العام، وصبغه بالصبغة المهنية، من خلال تطبيق صيغة التعليم الأساسي منذ أوائل الثمانينات طبقًا للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١، حيث أدخلت ضمن هذه المرحلة بعض المجالات العملية لإكساب الطلاب الثقافة المهنية اللازمة لتنمية اتجاهاتهم نحو العمل اليدوي ، كما اتجهت إلى ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل، ومتطلبات برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن المعروف أن التنمية في أبسط صورة لها تعني " التغيير المقصود والهادف والمخطط، للانتقال بالمجتمع من وضع غير مرغوب إلى وضع يطمح في الوصول إليه، من أجل رفع مستوى معيشة الفرد" (أسامة عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٨) .

ولما كانت تنمية رأس المال البشري ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة، حيث إنها ترتكز في الأساس على الفرد المتعلم القادر على التكيف مع التغير العلمي والتقني القادر على الإبداع والابتكار، فإنه يكون للتعليم الفني دور أساسي في المساهمة في تحقيق هذه التنمية من خلال إعداد فئة الفنيين القادرين على النهوض بالإنتاج وتحسين جودته، إضافة إلى استيعاب متطلبات التغيير التي فرضتها معطيات الثورة التكنولوجية والتي تمثل سمة من سمات القرن الحادي والعشرين .

ولكي يحقق التعليم الفني الهدف المرجو منه، حددت وزارة التربية والتعليم أهداف التعليم الفني بصفة عامة على النحو التالي : (أحمد فتحي سرور، ١٩٨٧، ١٨٧-١٨٩) .

١ - استكمال الإعداد الإنساني والقومي للطلاب .
٢ - إعداد الطلاب للعمل في إحدى المجالات الفنية الصناعية، الزراعية، التجارية على مستوى الكادر الفني" عامل ماهر" .
٣ - تأهيل الطلاب لمواصلة تعليمهم، والنمو المعرفي المهني .

وهذا بدوره يتطلب من المدارس الفنية أن يتوافر في خريجيها ما يلي :

(أ) إتقان العمليات الصناعية التي تحتاج إلى مهارة خاصة، لا تتوافر طرق اكتسابها في محيط العمل الصناعي العادي، مع معرفة تحليل هذه العمليات ووضع أفضل خطوات التشغيل لتنفيذها من الوجهة الاقتصادية .

(ب) تهيئة فرص الترابط المهني في الحرف المتصلة ببعضها، والتعرف على علاقة الصناعات المتكاملة حتى يتمكن من ممارسة أي منها، لإتاحة فرص أفضل في مجال الصناعة .

(ج) إكساب الطلاب القدرة على أداء العمليات الصناعية حسب الأصول الفنية الصحيحة مع إكسابهم العادات السلوكية المتصلة بالمهن الصناعية وآدابها .

(د) تهيئة الطلاب للإنتاج في محيط الطبقة العمالية، وتوجيههم لاستغلال قدراتهم ومهاراتهم في زيادة الإنتاج.

(هـ) تزويد الطلاب بالثقافة العلمية والفنية التي تساعدهم في إنجاز الكثير من الأعمال المنوطة بالمهنة .

(و) إتقان استخدام العدد والآلات حسب الأساليب الفنية السليمة .

(ز) إكساب الطلاب الصفات التي تؤهلهم مستقبلاً للأعمال القيادية في محيط العمل .

ويشير الباحث هنا– بعد استعراض الأهداف المنوطة بالتعليم الفني–إلى أن هذه الأهداف تغلب عليها صفة العمومية أكثر من الإجرائية القابلة للتطبيق والقياس، وبالتالي فقدت هذه الأهداف–من وجهة نظر الباحث– مصداقيتها، فلم يتحقق منها العديد من الأهداف، بل إن هذا النوع من التعليم على الرغم من تغير نظرة الدولة إليه منذ بداية الثمانينيات والعمل على تحديثه وتطويره إلا أنه أصبح يمثل عبئًا على كاهلها ، وانتشرت البطالة بين خريجيه، حيث تشير أحدث الإحصاءات الواردة من القوى العاملة أن نسبة البطالة في التعليم الصناعي وصلت ٥و١٧%، وفي التعليم التجاري ٦٨%، وفي التعليم الزراعي٥و١٤%، **(وزارة القوى العاملة، ١٩٩٩، ص٧)** ومن المعلوم أن التعليم الفني الصناعي تعليم باهظ التكاليف ، فهو يحتاج إلى تجهيزات حديثة ومتطورة بصفة شبه دائمة ليواكب التغيرات التي تحدث في مجال المهنة، ومن هنا أصبحت الدولة لا تقدر على الوفاء باحتياجاتها نحو هذا النوع من التعليم، ومن ثم عجز التعليم التقني أيضاً عن الوفاء بالتنمية الاقتصادية والمجتمعية للبلاد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال مثل دراسة: (**حسن البيلاوي، ١٩٩٢،٣–١٨**)، ودراسة (**سلامة العطار، ١٩٩٤، ص١–٧٢**)، ودراسة (**فرهاد محمد علي، ١٩٩٥، ص ٣٤–٥٨**) ، ودراسة (**المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٥، ص١–٨**) .

وإذا أمعنا النظر– مرة أخرى – في أهداف التعليم الفني نلاحظ أنها لم تتغير منذ عام ١٩٨١، أي منذ ما يقرب من ربع قرن من الزمان، على الرغم من حدوث تغيرات عديدة عالمية

ومحلــية خلال هذه الفترة، وخير مثال لها- على المستوى المحلي- **تجربة الإصلاح الاقتصادي التي تبنتها مصر منذ عام ١٩٨٥**، والتي لم يتواءم معها التعليم التقني ليجني ثمارها، وأما عالميًا فنجد ثورة اقتصادية نتج عنها بروز مفاهيم جديدة على الساحة الدولية مثل: الخصخصة، الجات، الأيزو، الجودة الشاملة ، ولم يواكب هذا النوع من التعليم أيضاً ليتفاعل معها على الرغم من أن جمــيع هــذه التغيرات كانت تستهدف تطوير الإنسان البشري والآلات والمعدات الحديثة لتواكب المنتج الجديد الذي يحمل شعارًا واحدًا وهو الجودة، والتي لا تتحقق إلا بتوافر الأجهزة والمعدات الحديــثة، بالإضافة إلى الفرد القادر على التعامل مع هذه الآلات بوعي وإدراك من خلال كفاياته المهنــية التي يكتسبها. وهذا هو دور التعليم التقني والتدريب المهني المسئول مسئولية كاملة عن إعداد وتأهيل هذا الفرد تأهيلاً علميًا سليمًا يواكب المتغيرات الحديثة ، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة كانتور **(Cantor , 2000, p 18)** ، ودراسة فوستر **(Foster,2001, p 614-6619)** .

فعلى سبيل المثال : نجد أن أهداف التعليم الفني- الآن- في أغلب الدول المتقدمة والنامية تهتم بمهارات العمل الأساسية مثل: كيفية التعامل مع التقنية بأنواعها المختلفة لأنها أصبحت الآن تمــثل العمــود الفقــري للعملــية الإنتاجية، وامتلاك مهارات اللغة، والتفكير ، وحل المشكلات، والتصميم، ولا ينصب الاهتمام على مهارات الوظيفة المحددة كما كان في السابق، والمعمول به حــتى الآن في مصر ، فنحن بالفعل غائبون تمامًا عن مواكبة ما يحدث في هذا النوع من التعليم على المستوي الدولي ، والذي كان من نتاجه ما نشاهده الآن من بطالة، ولفظ سوق العمل لهؤلاء الخريجين بدعوى عدم امتلاكهم المهارات الأساسية للعمل، التي بدورها يمكن أن تؤهله للتدريب على بعض المهن التي يحتاجها السوق في الوقت الحالي .

فمن المعلوم أن المجتمع اليوم يواجه حضارة كونية وتطورات تكنولوجية متقدمة، وأسواقًا اقتصادية مترابطة عالميًا، تحكمها اتفاقيات اقتصادية دولية، وأصبح علينا مسئولية كبيرة في تنمية كــوادر بشــرية مزودة بمستويات مهارية عملية قادرة على المنافسة عالمياً وذات مستويات أداء وإتقان عالية في سوق العمل المحلي والخارجي على السواء. وهذا يستدعي إقرار مسئولية التعليم الفني عن إعداد الأفراد على مستوى عال من المنافسة مع الغير في الحصول على فرص العمل المــتاحة عالمــيًا، وغزو الأسواق الخارجية كهدف من أهداف التنمية في مصر. **(المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٩، ص٣٧)** .

وبموجب الاتفاقات الاقتصادية الدولية أصبح مستوى العاملين يشكل أحد مكونات تقويم الوحدات الساعية للحصول على شهادات الجودة التي لا مفر من الحصول عليها للراغبين في المنافسة والتصدير وغزو السوق الخارجي بمنتجاتهم (صفاء عبد العزيز، ١٩٩٨، ص١٨٣–٢٦٢) .

كما تفرض علينا التغيرات السريعة والمتلاحقة في سوق العمل والاقتصاد بفعل المنافسة الشديدة والتطورات التقنية المتقدمة والمستمرة، مسئولية إعداد الكوادر الفنية، ليس فقط ذات الكفاءات العالية والقادرة على المنافسة، بل أيضاً القادرة على التعلم الذاتي ومواصلة التعلم المستمر بما يحقق التكيف مع مقتضيات التغيرات السريعة .

إن كل هذه التحديات التي تفرضها علينا متطلبات هذا القرن تبرز ضرورة– بل تحتم– تطوير التعليم الفني من حيث: فلسفته، وسياسته، وأهدافه، حتى يتلاءم مع كل هذه التحديات العالمية ويواكبها، وهذا التطوير لابد أن يكون نتاج فهمٍ جديدٍ، ومن ثم تحديثاً لعلاقة التعليم التقني بمؤسسات الإنتاج واحتياجات سوق العمل الفعلية. ومن هذا المنطلق برزت الخبرة الألمانية مرة أخرى–بعد تجربتها الأولى في مصر في السبعينيات– فيما تقدمه من نظام ثنائي مزدوج في التعليم الفني كخبرة من الخبرات الهامة .

وقد اهتمت القيادة السياسية في مصر بهذه الخبرة باعتبارها أحد الحلول لمسألة العلاقة بين التعليم الفني وما يدور في حقل الإنتاج من جهة، ولما لهذه الخبرة من دور في مسألة العلاقة بين التعليم التقني والتعليم من خلال النظرية والتطبيق من جهة أخرى.

وعقدت القيادة السياسية في هذا الصدد الاتفاق الشهير المسمى باتفاقية مبارك / كول في التعليم التقني (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٩، ص ٤١) . وهذا الاهتمام وهذه الواقعية تثير بالطبع عدة تساؤلات ؟ مثل : ما طبيعة وأهداف مشروع أو اتفاقية مبارك/ كول في مصر؟ وما أهميته في هذه الفترة؟ وإلى أي مدى سوف يحقق هذا النظام فرص تفعيل وتكامل العلاقة بين التعليم التقني ومؤسسات الإنتاج وتلبية متطلبات سوق العمل المحلي من العمالة الماهرة المدربة تدريباً يتواكب مع الاحتياجات الفعلية للتنمية ؟

مشروع مبارك كول (أهدافه – مراحل تنفيذه) :

نشأت فكرة المشروع في أثناء زيارة الرئيس محمد حسني مبارك إلى ألمانيا ولقائه بالمستشار الألماني–في ذلك الوقت– هلموت كول في مدينة بون عام ١٩٩١، وانطلاقا من حرص الحكومة المصرية على تطوير التعليم الفني والتدريب المهني لدفع عجلة التنمية

والإصـــلاح الاقتصادي في مصر، تم توقيع خطاب النوايا مع الجانب الألماني من خلال وزيري التعليم في كلا البلدين بمدينة بون في فبراير ١٩٩٢. ويقضي هذا الاتفاق بقيام الحكومة الألمانية بمســاعدة مصــر فـــي تطوير التعليم الفني والتدريب المهني من خلال إدخال ما يعرف بالنظام الثنائي (المزدوج) على غرار ما هو مطبق في ألمانيا (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص٣-٥) .

وتم في أعقاب هذا الاتفاق القيام بدراسات وإجراء بعض الندوات المشتركة بين الجانبين، لبحـــث جدوى تنفيذ هذا المشروع والتمهيد له، وقد أجمعت معظم الدراسات والبحوث التي جرت في هذا الشأن على ضرورة البدء بمشروعات رائدة خاصة في المدن الجديدة، حيث يُقام في هذه المـــدن تجمعـــات صناعية واقتصادية هامة ومملوكة للقطاع الخاص، ومن هنا سوف تكون هذه المنشـــآت في الغالب مزودة بأحدث الأساليب والآلات الحديثة المستخدمة في تكنولوجيا الإنتاج، فضلاً عن وجود الإدارة الحازمة والمتطورة، ومن هنا فإنها تُعد حقلاً جيدًا لتدريب الشباب عَمَليًا على بعض المهن المطلوبة لسوق العمل .

وقـــد تـــم الاتفـــاق على تنفيذ المشروع- بداية- في ثلاث مدن هي: السادس من أكتوبر، والعاشـــر من رمضان، والسادات، ويتم التركيز فيها على بعض المهن الحيوية المطلوبة عاجلاً لخدمة الشركات والمصانع الموجودة بكل مدينة (نيوزلتر، ١٩٩٧، ص ٣) .

وقـــد بدأ التنفيذ الفعلي لهذا المشروع في مدينة العاشر من رمضان بمحافظة الشرقية في ســـبتمبر ١٩٩٥، مســـتندًا إلـــى نظام التدريب المهني في ألمانيا، حيث تم في ذلك الوقت تدريب الشـــباب المصـــري على بعض المهن مثل : ميكانيكي مصانع، إليكتروني مصانع، فني صناعة ملابس جاهزة، فني نسيج، وفني صناعة جلود تخصص"أحذية" .

وقـــد اشـــترك مـــا يزيد عن مئة وثلاثين مصنعًا في بداية هذا المشروع، الذي يتسم بأن الطالـــب يقضـــي يومين فقط في المدرسة التابعة للمشروع لتلقي العلوم التقنية والثقافية، ويقضي أربعـــة أيـــام متصـــلة فـــي المصنع لتلقي التدريب العملي الميداني لاكتساب المهارات الأساسية الضرورية للمهنة .

وفـــي عام ١٩٩٦ بدأ تطبيق المشروع فعليًا في مدينتي السادس من أكتوبر ، والعاشر من رمضـــان، وفي سبتمبر ١٩٩٧ تم تطبيق المشروع في مركز التمريض التابع لكلية طب القصر العيني بالتعاون مع وزارة الصحة . وقد تم تخريج أول دفعة من هذا المشروع من مدينة العاشر من رمضان في يوليه ١٩٩٨، وكان عددها ١٩٩طالبًاوطالبة (نيوزلتر،١٩٩٧، ص٦) .

ويهدف هذا المشروع (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص٦٧-٧١) إلى تطوير التعليم التقني والتدريب المهني في مصر من خلال إدخال نظام التعليم المزدوج على غرار ما هو مطبق في ألمانيا، بما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري واحتياجاته ، ويتم ذلك من خلال :

١ - توفير العمالة الفنية الماهرة المدربة على أسس علمية وعملية، باستخدام أحدث أساليب التعلم والتقنية التي تخدم الإنتاج المصري، حتى يتمكن من مواجهة المنافسة العالمية وزيادة حجم الصادرات.

٢ - توفير فرص عمل جيدة أمام الشباب، سواء داخل مصر أو خارجها، لمواجهة مشكلة البطالة .

٣ - الاستغناء – مستقبلاً– عن استقدام الخبراء في إصلاح وصيانة المعدات والآلات بالمصانع والشركات .

٤ - السعي –على المدى الطويل – إلى تطبيق مبدأ ضرورة الحصول على ترخيص مزاولة المهنة ، بعد القيام بإجراء بعض التعديلات اللازمة على قوانين العمل القائمة حاليًا .

مساهمات الأطراف المشاركة في المشروع : (نيوزلتر، ١٩٩٧، ص٥)

أولاً: الجانب المصري ويتضمن :

(أ) وزارة التربية والتعليم : وينحصر دورها في :

- تأسيس وحدة تنفيذ سياسات المشروع، ووضع ميزانية خاصة بها، وتعرف هذه الوحدة باسم PPIU
- تزويد المدارس المشاركة في المشروع بالمعلمين والمدربين اللازمين، وتزويد تلك المدارس بالمنشآت والتجهيزات اللازمة، إضافة إلى دفع الأجور وكافة المصروفات الإدارية للعاملين بمدارس المشروع .
- المشاركة في أعمال الاختبارات التي تُجرى للطلاب قبل العام الدراسي وفي أثنائه.

(ب) الصندوق الاجتماعي للتنمية : ودوره في المشروع هو:

دعم المشروع، لتنفيذ الأنشطة والواجبات المكلف بها في مجال التعليم والتدريب المهني من خلال تخصيص مبلغ ٣٦٠٠٠٠٠ جنيه مصري منحة لا ترد، كقيمة تمثل تكلفة التدريب للطلاب خارج المصانع لمدة ثلاث سنوات دراسية .

ومن هنا يكون الصندوق قد أعطى الدعم للمصانع والمؤسسات في جني ثمار هذا المشروع مستقبلاً في الحصول على العمالة الفنية المدربة، وخلق فرص عمل جديدة ومتزايدة لخريجي هذا المشروع .

(ج) وزارة الشؤون الاجتماعية : ودورها محدد في :

تحمّــل تكاليف وأعباء التأمين على طلاب المشروع ضد إصابات العمل في أثناء تواجدهم داخل المصانع طوال فترة الدراسة، دون تحميل الطالب أو صاحب المصنع أية تكلفة تذكر .

***ثانياً – الجانب الألماني* : والذي يمثله الوكالة الألمانية للتعليم الفني والتدريب المهني والمعروفة باسم GTZ وينحصر دور الوكالة فيما يأتي :**

١ – إيفاد خبراء ألمان لفترة طويلة وقصيرة طبقًا للحاجة .

٢ – تزويد المدارس والورش ببعض التجهيزات ومساعدات التدريب والتعليم .

٣ – المساهمة في تأسيس وحدات التنفيذ الإقليمية المعروفة باسم **RUDS** .

٤ – المساهمة في تدريب المدربين والمعلمين المشاركين في المشروع سواء داخل مصر أو في ألمانيا.

وهناك عدة واجبات منوطة بالوحدات الإقليمية RUDS والتي تنحصر في :

(أ) توجيه الطلاب للمهن التي تتناسب مع قدراتهم الجسمية والذهنية .

(ب) استطلاع آراء الشركات والمصانع لتحديد مطالبهم من العمالة الماهرة المدربة في كل مهنة.

(ج) القيام بأعمال الدعاية اللازمة للمشروع بين خريجي المرحلة الإعدادية، وعقد بعض الندوات واللقـــاءات مـــع مندوبي المصانع والشركات التي تمثل القطاع الخاص لتعريفهم بمميزات المشروع والفوائد التي سوف تعود عليهم من الاشتراك فيه ودعمه .

(د) الاتصـــال بالمســـتويات القيادية في الشركات ذات التأثير على العملية التدريبية، وإمدادها بالمعلومات عن المشروع ومزاياه، وإقناعها بالمشاركة فيه .

(هــ) إعداد الخطة التعليمية للمدارس، والخطط التدريبية داخل المصانع .

(و) متابعة العملية التعليمية بالمدارس، ومتابعة التدريب داخل المصانع .

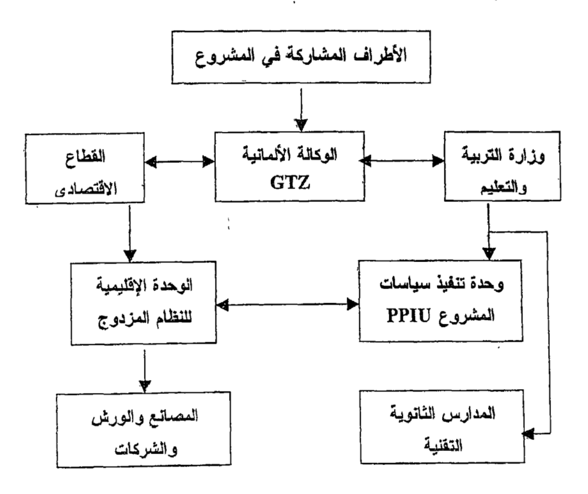
(ز) توفير المناهج الدراسية ومساعدات التدريب بالمدارس .

(ح) عمل قنوات اتصال مع مسئولي وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب التي تتولى تدريب الطلاب في المشروع خارج المصنع لصالح العملية التعليمية والتدريبية .

(ط) عمل قنوات اتصال مع الجهات المسؤولة بالدولة والداعمة للمشروع مثل: الصندوق الاجتماعي للتنمية، ووزارة الشؤون الاجتماعية .

(ى) حل المشكلات التي قد تظهر في أثناء تنفيذ أنشطة المشروع، وتقديم النصح والمشورة وتوفير المعلومات اللازمة لضمان تنفيذ التعليم والتدريب على الوجه الأكمل .

ومن هنا نلاحظ أن الوحدة الإقليمية تمثل العقل المفكر في هذا المشروع، فالمهام المنوطة بها يتوقف عليها نجاح أو فشل المشروع .والشكل التالي رقم (١) يوضح الهيكل التنظيمي للمشروع وقنوات الاتصال القائمة بين جميع وحداته.



الشكل رقم (١) يوضح الهيكل التنظيمي للمشروع وقنوات الاتصال القائمة بين جميع وحداته.

المصـــدر: وزارة التربية والتعليم، وحدة تنفيذ مشروع مبارك كول، نشرة غير دورية، القاهرة، قطاع الكتب، ٢٠٠١

شروط قبول الطلاب بمدارس مشروع مبارك/ كول (نيوزلتر،١٩٩٧، ص٦) :

١ - حصول الطالب على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، وأن يكون مؤهلاً للالتحاق بمدارس التعليم الثانوي العام في المحافظة أو المدينة التي يقع في نطاقها المشروع .

٢ - مدة الدراسة بمدارس المشروع ثلاث سنوات دراسية متصلة .

٣ - يحصـــل الطالـــب عـــند تخرجه على شهادة دبلوم تعادل نفس الشهادة التي يحصل عليها خريجو المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، إضافة إلى شهادة أخرى خاصة بالتدريب الذي حصل عليه بالمصنع، التي تؤهله للالتحاق بالعمل في أية شركة أو مصنع وفقاً لتخصصه .

الإجراءات التنفيذية التي تمت لتنفيذ المشروع : (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص٤)

١ - تـــم تشـــكيل لجنة عليا للمشروع بالقرار الوزاري رقم ١١٤ بتاريخ ١٦/٥/١٩٩٣ برئاسة وزير التعليم.

٢ - تم تشكيل وحدة السياسات لتنفيذ المشروع بتاريخ ٥/٩/١٩٩٣ .

٣ - بـــدأ المشـــروع الـــرائد في مدينة العاشر من رمضان في سبتمبر ١٩٩٥، وبدأ في مدينة السـادس مـن أكتوبر في سبتمبر ١٩٩٦ كما سبق ذكر ذلك ، وقد بدأ المشروع بالجهود الذاتـية فـي مدينة برج العرب الجديدة بالتعاون مع جمعية المستثمرين بها ، وفي مدن: الحوامدية، وجرجا، وقوص، بالتعاون مع شركة السكر والصناعات التكاملية ، وقد تم ذلك في سبتمبر ١٩٩٦.

٤ - تم البدء بالمشروع الرائد في مجال التمريض بالتعاون مع كلية طب القصر العيني ووزارة الصحة في سبتمبر١٩٩٧، وذلك لتدريب وتأهيل هيئة التمريض وفقاً لهذا النظام المزدوج.

٥ - بدأ الأخذ بتوجهات سياسة الانتشار ضمن هذا المشروع في سبتمبر ١٩٩٩ والتي كان من نـتاجها الـبدء فـي هـذا المشروع في كل من مدينتي: الصالحية الجديدة، ومدينة بلبيس الجديـدة، وذلك بالتعاون مع جمعية المستثمرين، وشركة مصر العامرية للغزل والنسيج، والجمعية المصرية للتنمية الحضارية

٦ - بدأ المشروع من خلال ثلاث مهن فقط وهي: ميكانيكي صناعي، إليكتروني صناعي، ملابس جاهزة، والآن يتم التدريب على ١١ مهنة منها المهن الثلاث السابقة ، والمهن المستحدثة هي : معدات ثقيلة، جلود، نسيج، تمريض، فني تركيبات كهربائية، فني تركيبات صحية وغاز طبيعي، ميكانيكي تركيبات، فني إدارة صناعية .

وجدير بالذكر أن هذا المشروع أصبح الآن مطبقًا في ٢٢ مدينة داخل نطاق جمهورية مصر العربية .

دور القطاع الخاص في دعم وتنفيذ مشروع مبارك كول :

وإيمانًا بالدور الإيجابي الذي يؤديه مشروع مبارك/ كول في تطوير وتنمية الموارد البشرية لتوفير العمالة الفنية الماهرة المدربة لمواكبة التقدم العلمي الحادث في كافة أساليب الإنتاج في القطاع التقني، مما يعكس بدوره زيادة الإنتاج وارتفاع القدرة التنافسية في الأسواق المحلية والعالمية، خاصة في هذا العصر المليء بالتكتلات الاقتصادية ،وتطبيق التعريفة الجمركية الجديدة المعروفة باسم **اتفاقية الجات** والتي بدورها تؤثر في قدرة الدولة من حيث صادرتها إلى الأسواق العالمية في عصر الأسواق المفتوحة، إضافة إلى توفير فرص عمل جديدة للشباب، والحد من مشكلة البطالة بين خريجي المرحلة المتوسطة، إيمانًا بذلك كله بادر القطاع الخاص بالمشاركة وتقديم الدعم لهذا المشروع، وهذا الدعم ليس من قبيل الوجهة الاجتماعية فقط ولكن لاستشراف المسؤولين عن هذا القطاع مستقبل هذا المشروع من حيث توفير العمالة الفنية المدربة التي يحتاجها هذا القطاع في تحسين جودة المنتج وزيادة صادراته وموارده المالية .

وكانت مشاركة القطاع الخاص في هذا المشروع من خلال شقين هما :

(أ) جمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة :

وينحصر دورها -طبقًا للاتفاق المبرم مع الوكالة الألمانية- في إنشاء الوحدة الإقليمية للمشروع في المدينة المنوطة بالجمعية، للربط بين المدرسة والمصانع، ومتابعة سير العملية التعليمية والتدريبية عن قرب، وحل جميع المشكلات التي قد تظهر في أثناء التنفيذ .

وفي مقابلة شخصية أجراها الباحث مع المدير التنفيذي لمشروع مبارك كول في مصر(*) لمس التعاون الإيجابي من أعضاء جمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة في تذليل كافة

(*) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع اللواء/ علي سيد أحمد- المدير التنفيذي لمشروع مبارك/كول ورئيس وحدة المشروع في مصر في تاريخ ٢٠٠١/٨/١٩.

الصعاب التي تواجه القائمين على تنفيذ المشروع ، وقام أفراد الجمعية بمدينة السادس من أكتوبر بإنشـــاء معمل إليكترونيات حديث بمدرسة مبارك التابعة للمدينة، وتزويده بكل مستلزماته، لتوفير البيـــئة الملائمة للطالب في التعليم والتدريب والممارسة داخل المعامل المتخصصة ، إضافة إلى قيام الجمعية بتوفير مقر إقامة دائم لممثلي الوكالة بالمدينة، وتجهيزه بكافة مستلزماته، وكذا توفير وسائل الانتقال من مقر المشروع وإليه. علمًا بأن نفس الدور قامت به جمعية المستثمرين في كل من مدينتي العاشر من رمضان، و السادات .

(ب) أصحاب المصانع بالمدن الجديدة: وقد انحصر دورهم في :

١ – إتاحة فرص التدريب للطلاب بموجب عقد تدريبي مع تحمل كافة تكاليف التدريب .

٢ – تحمل نفقات الوحدة الإقليمية للوكالة بالتعاون مع جمعية المستثمرين في المدينة .

٣ – المشـــاركة في وضع المناهج المناسبة، واختيار المهن المطلوبة طبقًا لاحتياجات المصانع الحالية والمستقبلية .

٤ – المشـــاركة في الإشراف على تقويم الطلاب في نهاية العام الدراسي، بالمشاركة مع ممثلي وزارة التربية والتعليم .

ويشير الباحث هنا إلى السؤال الذي يطرح نفسه الآن وهو : ما الذي أدى إلى المشاركة الإيجابية لهذه المصانع والشركات في هذا المشروع ودعمه ماديًا ومعنويًا ؟

والإجابـــة هـــنا تكـــاد تكـــون واضحة، حينما لمس رجال الأعمال والمستثمرون الجدية والإيجابـــية مـــن قـــبل الحكومة المصرية في تنفيذ هذا المشروع والمشاركة في الإشراف عليه، وإعطـــاء القطاع الخاص المبادرة في تحقيق احتياجاته الفعلية من خلاله، والنظرة الثاقبة للقطاع الخاص في درايته بأن هذا المشروع سوف يوفر:

١ – **إنتاجية المتدربين:** يكون المتدرب مستعدًا للعمل الفوري بعد انتهائه من التدريب، علمًا بأنه فـــي الأصل يعد متدربًا منتجًا، فهو في أثناء فترة تدريبه بالمصنع يعمل على خط الإنتاج ويشـــارك بإيجابـــية فيه، وبالتالي تقل تكاليف التدريب بقدر كبير، بل وتغطي تكاليفها في بعض الأحيان .

٢ – **توفـــير العاملـــين المؤهلـــين بشكل فوري:** يمكن للمصنع أو الشركة أن تدرب عمالاً لسد احتـــياجاتها الخاصة، حيث يمكن إضافة مهام تدريبية جديدة إلى المهام الواردة في ملحق

التدريب، ويساعد هذا الإجراء في التعرف على المصنع وباقي أماكن العمل في فترة وجيزة .

٣ – **انخفاض تكلفة المتدربين حديثي التخرج** عند مقارنتهم بأمثالهم من أصحاب الخبرة، وبالتالي سوف يكون لدى الشركات استقرار في هيكل الأجور .

٤ – **انخفاض نسبة العمال غير الأكفاء:** إن عملية التدريب المزدوج تستغرق ثلاث سنوات، خلال هذه الفترة يتعرف المصنع أو الشركة على الإمكانات المهنية والشخصية لكل متدرب ومدى استعداده للعمل، وبعد انتهاء فترة التدريب تتولى الشركة تعيين المتدربين المناسبين فقط .

٥ – **انخفاض نسبة التسرب** :التدريب الجيد مع الإشراف المكثف يفرض وجود صلة قوية بين المتدرب والشركة مما يخفض نسبة تسرب العمال .

٦ – **المكانة الاجتماعية:** إن أنشطة التدريب تساعد الشركة على اكتساب مكانة اجتماعية أفضل، حيث تؤكد الشركة تحملها لمسؤولياتها الاجتماعية نحو الأجيال الجديدة ورعايتها .

٧ – **زيادة القدرة التنافسية:** نتيجة لتزايد انفتاح الأسواق أصبح توفير العمالة الماهرة عاملاً أساسيًا لزيادة قدرة الشركات في التنافس من خلال زيادة الإنتاج ورفع مستوى الجودة، فمن المعلوم أن الشركات التي تعتمد على العمالة المؤهلة والمدربة يمكنها استيفاء شروط الحصول على شهادة الأيزو وكذا شهادة توكيد الجودة لتسمح لها بالمنافسة والتصدير للخارج .

وبالمثل كما يعود على المصانع بمميزات، هناك أيضاً مميزات تعود على المتدرب(الطالب) من خلال هذا المشروع . فقد قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مفتوحة مع بعض الطلاب الملتحقين بمدارس المشروع في مدينة العاشر من رمضان، وبعض المسؤولين عن المشروع من الجانب المصري"*" وقد اتضح من خلال تلك المقابلات ما يلي :

١ – تدريب الطلاب من خلال المشروع يتيح لهم التعرف وممارسة التدريب على أحدث الآلات والأجهزة في مجال التخصص .

٢ – يتم تدريب الطلاب تحت إشراف خبراء ألمان، ومصريين متخصصين، ومن هنا فإن الطالب يجمع بين الخبرة المحلية والأجنبية في آن واحد .

٣ – يوفــر التدريب للطلاب بالمصانع المناخ الحقيقي للعمل وكسر حاجز الخوف والرهبة في الــتعامل مع معطيات البيئة الصناعية، إضافة إلى إتاحة الفرصة للمتدرب في العمل على خطوط الإنتاج والمشاركة في زيادة دخل المؤسسة .

٤ – يحصــل المــتدرب نظــير اشتراكه في الإنتاج أجرًا يوازي نسبة ٥٠% من كفاءة العامل العادي في السنة الأولى بالعمل، ويزيد في العام الثاني ليصبح ٧٥%، و١٠٠% في العام الثالــث، هــذا إضــافة إلى الأجر الشهري الذي يحصل عليه من المصنع في أثناء فترة التدريب .

٥ – يحــرَّر عقد بين المتدرب والمؤسسة التي يتدرب فيها بهدف تنظيم العلاقة بينهما في أثناء العمل والدراسة

٦ – يحصــل الطالب على فرصة عمل بأحد المصانع قبل التخرج، حيث تقوم المصانع بعرض احتياجاتها من العمالة الملتحقة بالمشروع قبل تخرج الطلاب بحوالي ستة أشهر كاملة .

مشروع مبــارك / كــول لتطوير التعليم الفني – رؤية نقدية – :

فــي عدة مقابلات شخصية (*) أجراها الباحث مع بعض المستثمرين في مشروع مبارك/ كــول بمدينتي العاشر من رمضان، والسادس من أكتوبر للاستفسار عن وجهة نظرهم في الفرق بين هذا المشروع، ونظام التلمذة الصناعية المطبق في مصر منذ عام ١٩٥٦ ومستمر تطبيقه في بعــض الجهــات إلــى الآن، أوضح المستثمر أن نظام التلمذة الصناعية كان في بدايته يعد من الــنماذج الرائدة في مجال توفير العمالة الفنية الماهرة، وعندما تدخلت فيه الدولة بصورة مباشرة قامت بتخفيض ميزانية التدريب الخاصة به وذلك بداية من عام ١٩٧٦، ومن المعلوم أن التمويل الملائــم لأي مشــروع يمثّل حجر الأساس لاستمراره ودعمه، وبالتالي أدى هذا الانخفاض إلى ضــعف الــنظام تدريجياً وعدم مواكبته للتطور الحادث في الصناعة في تلك الفترة والتي تعرف

(*) مقابلات شخصية أجراها الباحث كما يلي:

– مقابلــة شخصية مع بعض رجال الأعمال من جمعية مستثمري مدينة العاشر من رمضان، وبعض أصحاب المصانع بالمدينة، وكذا بعض خريجي المشروع من العاملين في المدينة، وذلك في تاريخ ٢٠٠١/٨/١٧م .

– مقابلــة مع بعض رجال الأعمال من جمعية مستثمري مدينة السادس من أكتوبر وبعض من أصحاب المصانع والمؤسسات، وخريجي المشروع من العاملين في المدينة، وذلك بتاريخ ٢٠٠١/٨/١٩م

بفــترة الانفــتاح الاقتصادي، وهذا بدوره أدى إلى إحجام القطاع الخاص عن قبول تعيين أي من خريجي هذا النظام نظرًا لضعف قدرتهم الأدائية، والمهارية، ويشير الباحث هنا إلى أن كثيرًا من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أكدت على ذلك مثل دراسة (نجوى جمال الدين، ١٩٩٠، ص ٣٣ –٤٨)، ودراســة (حنان رضوان، ١٩٩٢، ص ٤٨–٥٢) ، ودراسة (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٥،ص٦–١٤) ، ودراسة (أسامة حسين، ١٩٩٩، ص ٣–٦) . هذا بالإضافة إلى الدراسة الحديثة التي قامت بها مــنظمة العمــل الدولــية بتكليف من الحكومة المصرية، لدراسة نظام التدريب القائم في مصر ومتطلبات سوق العمل من المهن المطلوبة بصورة عاجلة، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود كمٍّ كبير جدًا من مراكز التدريب المنتشرة على مستوى الجمهورية والتي تقدر بـــ ٦٣٩مركزًا كلها– ولــيس معظمهــا– غير مجهزٍ التجهيز المناسب من معدات، وورش، ومعامل تساعد في تدريب وتأهــيل العمالة المطلوبة في الوقت الحاضر (منظمة العمل الدولية، ٢٠٠١، ص ص١٢–٣٨) ، علمًا بأن الدولة لجأت إلى هذه الدراسة نظرًا لتزايد نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي والمتوسط، خاصة أن هؤلاء الخريجين يرفض سوق العمل تعيينهم لعدم اكتسابهم للكفايات المطلوبة للالتحاق بــإحدى المهــن المتاحة، وهذا بدوره زاد أعباء الدولة التي ترى أن من واجبها تعيينهم وإلحاقهم بالوظــائف التي تتناسب مع المؤهلات الحاصلين عليها . وهنا يجب التأكيد على أن الدولة قامت بهــذا العمل في وقت متأخر جداً عما كان متوقعا منها، بل هناك عشرات الدراسات المتخصصة التي توصلت إلى نفس نتائج هذه المنظمة التي أشارنا إليها في السابق، والمهم هنا التأكيد على أن الدولة أقرت أخيراً بأنه لا مفر من أن التعليم التقني والتدريب المهني وتأهيل الكوادر المتخصصة هــو شــهادة الضمان الوحيدة التي سوف تدفع بعجلة التنمية الاقتصادية للأمام ، والارتقاء بالنمو الاقتصادي والدخول في المنافسة من جديد، وهذا ما أكده الخطاب السياسي للحكومة في أكثر من مناســبة (وزارة التربــية والتعلــيم، ١٩٩٩، ص٩) ، مــن أهمية دور التعليم والتدريب في النهوض بمســتقبل البلاد، وأيضاً أهمية مشاركة القطاع الخاص بفاعلية في هذا العمل، وهذا ما نظر إليه مــن أول وهلة القطاع الخاص ورجال الاستثمار في مبادراتهم بالاشتراك ضمن مشروع مبارك كول حيث التجهيزات المتوافرة بالإضافة إلى تواجد الخبرة الأجنبية المطلوبة بصفة دائمة وليست مؤقتة، وبالتالي جني الثمار بالحصول على العمالة المطلوبة بأقل الأسعار وفي زمن قياسي.

ونلاحــظ أن القائميــن على مشروع مبارك / كول استفادوا من التجارب الماضية، وهذا يتضح بصورة جلية في سياسة التوسع التي يتبعها المشروع، فنجد أن التوسع يتم بحسابات دقيقة للغاية تعتمد على العرض والطلب للمهن، واحتياجات السوق المحلي العاجلة والمستقبلية، وهذا ما

يؤكده الجدول التالي رقم (١) والذي يشير إلى التطور الكمي الحادث للمشروع منذ بدايته عام ١٩٩٥ حتى عام ٢٠٠١ .

جدول رقم (١) يوضح تطور العمل بمشروع مبارك/كول في الفترة من ١٩٩٥-٢٠٠١م

م	البيـــــــان	سبتمبر ١٩٩٥	مايو ٢٠٠١
١	إجمالي عدد المدارس المشاركة في المشروع	٢	٣٥
٢	إجمالي عدد الطلبة والطالبات في المشروع	٢٢٠	٧٥٠٠
٣	إجمالي عدد المعلمين والإداريين المباشرين	٣٦	٦٥٠
٤	إجمالي عدد المصانع المشاركة في المشروع	٦٥	٨٠٠
٥	عدد شركات المقاولات المشاركة في المشروع	-----	١٩٠
٦	إجمالي عدد المدن التي ينفذ فيها المشروع	١	٢٢
٧	إجمالي عدد المعلمين الذين تلقوا تدريبًا في ألمانيا	١٤	٤٣٨
٨	إجمالي عدد المدربين الذين تلقوا تدريبًا في ألمانيا	-----	٩٥
٩	إجمالـي عـدد المعلميـن الذين حضروا دورات رفع مستوى في مصر أكثر من مرة	١٤	٩٠٠
١٠	إجمالـي عدد مدربي المصانع الذين حضروا دورات تدريب لرفع المستوى في مصر	٢٠	٥٠٠
١١	إجمالي عدد المهن التي يتم التدريب عليها حالياً	٣	١١
١٢	إجمالي عدد الخبراء الألمان (فترة قصيرة)	٨	٧٥
١٣	إجمالي عدد الخبراء الألمان (فترة طويلة)	٤	٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم، وحدة تنفيذ مشروع مبارك كول، نشرة غير دورية، القاهرة ، قطاع الكتب، ٢٠٠١

والجـدول يشـير بوضوح للتطور الذي حدث للمشروع منذ بدايته حتى الآن، ونلاحظ أن هـيكل المهن يسير تدريجيًا، و تحكمه متطلبات السوق وأصحاب المصانع والشركات، وليس كما كان في السابق حيث كانت مراكز التدريب تعتمد في سياستها على الاحتياجات العاجلة فقط دون وجود سياسة تحكمها آليات السوق، ومن ثم شاهدنا زيادة وفائضًا كبيرًا في بعض المهن، وعجزًا تئنُ منه المصانع في مهن أخرى .

ونظـــراً لهـــذه السياسة الناجحة في إدارة المنشآت الصناعية نجحت الحكومة المصرية في إقـــناع الوكالة الألمانية في مد فترة المشروع حتى عام ٢٠٠٤م بدلاً من عام ٢٠٠١م ، إضافة إلى ذلك قام الباحث بالاستفسار من ممثل الوكالة في مصر ويدعى جيمس بيكر في أثناء مقابلة شخصـــية معه عن مدى النجاح الذي حققه هذا المشروع من وجهة نظره [*]، وكان رده مقنعًا حيـــث أكَّدَ على أن بعثة ألمانية جاءت خصيصاً لتقويم المشروع، للتعرف على إيجابياته وسلبياته مـــنذ فترة بدايته حتى الآن ، علماً بأن فترة انتهاء عمل الوكالة محدد له نهاية عام ٢٠٠١ ، وقد أكـــدت البعثة نجاح هذا المشروع في تحقيق الأهداف المرجوة منه خلال هذه الفترة ، بل وقامت بدعم المشروع بمبلغ ٤و٣٤ مليون مارك ألماني، وأكدت في نهاية زيارتها أن هذا المشروع من أنجـــح المشروعات التي تبنتها الحكومة الألمانية خارج بلادها إضافة إلى مد فترة المشروع في مصر. ولكن على الرغم من النجاح الكبير لهذا المشروع في مصر حتى الآن، إلا أن هناك بعض السلبيات التي يمكن لها مستقبلاً أن تعيق المشروع وتقلل من فعاليته –من وجهة نظر الباحث– بل وقـــد تجعله يفشل في تحقيق بعض الأهداف المرجوة منه على المدى الطويل، ومن هذه السلبيات ما يلي:

١ – تدريـــب الطـــلاب ميدانيًا وفي المدارس على المعدات والأجهزة المصنوعة في ألمانيا أو أوروبا الشرقية، وهذا ما اتضح للباحث في أثناء المقابلة الشخصية التي أجراها مع بعض أصحاب المصانع، وكذا بعض الخبراء المصريين المسئولين عن متابعة المشروع في كل مـــن مدينتـــي السادس من أكتوبر والعاشر من رمضان، وهذا بالطبع يمكن أن يكون من الأهـــداف أو الاتفاقـــيات غير المعلنة بين المسئولين المصريين والخبراء الألمان في أثناء توقيع الاتفاق على هذا المشروع، والذي قد يقضي بالموافقة على تطبيق هذا المشروع في مصـــر شريطة توريد بعض المعدات والآلات الألمانية لتدريب الطلاب عليها، ومن هنا تـــتحقق المنفعة للطرفين، وهذا تقريباً يمثل المنهج الخفي–من وجهة نظر الباحث– لغالبية المـــنح والقروض التي تمول بها بعض الدول النامية للنهوض باقتصادها. ومن هنا يشير الباحث إلى خطورة هذا الوضع مستقبلاً وخاصة لبعض الطلاب الذين لم يحالفهم الحظ في الحصول على وظائف بعد التخرج في المصانع والشركات التي تدربوا فيها، لأنهم في هذه الحالـــة سوف يحتاجون إلى ما يسمى بإعادة التدريب مرة أخرى، وهذا يبين لنا نقطة في

---

[*] مقابلة شخصية أجراها الباحث مع السيد/جيمس بيكر ممثل الوكالة الألمانية للمشروع في مدينة العاشر من رمضان بتاريخ ٢٠٠١/٨/١٧م.

غايـــة الأهمية وهي أنه مازالت أنظمة التدريب المهني والتعليم الفني المطبقة في مجتمعنا تطـــبق مفهوم العمل من أجل الحصول على وظيفة لمهنة محددة فقط، على الرغم من أن غالبية الدول المتقدمة الآن تطبق مفهوم العمل الجديد والذي يؤكد على اكتساب الطالب أو المـــتدرب مهـــارات العمل الأساسية والتي تمكنه من الانتقال من وظيفة إلى أخرى حسب الاحتياج، مع خضوعه بالطبع لتدريب قصير المدى ليحقق ما هو مرجو منه.

٢ - لا يوجـــد لـــدى غالبـــية الطلاب الملتحقين بهذا المشروع أو بعض خريجيه الثقافة العلمية المهنـــية المطلوبة للتأقلم مع متطلبات سوق العمل المتغيرة، فعلى سبيل المثال **ومن خلال المقابلة الشخصية التي أجراها الباحث مع بعض الطلاب الملتحقين بالمشروع (*)** تبيّن له أن لديهـــم بعض المشكلات التي تقابلهم في أثناء العمل بالمصانع، والممثلة في عدم إتقانهم لـــبعض العملـــيات القياسية التي قد تتطلبها إحدى مراحل العمل،وكذا عدم درايتهم ببعض المصـــطلحات الفنـــية التي قد يحتاجونها لتفسير بعض المشكلات وطرق حلها من خلال الدلـــيل(الكـــتالوج) الخاص بالآلة وهي من مهارات العمل الأساسية التي تنادي بضرورة إكسابها للمتدرب ، إذ أكد المتدربون أنهم اكتسبوا مهارات الأداء الفعلية(مهارات الوظيفة) علـــى بعض خطوط الإنتاج بالشركات ، ولكن بطريقة آلية لا تعتمد على التفكير والإبداع بطـــريقة كبـــيرة ، وهـــذه بالطبع يمكن حلها -من وجهة نظر الباحث- من خلال برامج التدريب الصيفي التي تعقد للطلاب في أثناء الإجازة الصيفية .

٣ - يلاحظ أن المشروع بدأ في الآونة الأخيرة منذ عام ١٩٩٨-٢٠٠١ في قبول بعض الطلاب الحاصـــلين علـــى مجمـــوع ضعيف في شهادة إتمام التعليم الأساسي، أي الحاصلين على مجموع ١٥٢درجة كحد أدنى، وهذا يخالف بالطبع الشروط الموضوعة لقبول الطلاب في بداية المشروع، وهي أن يحصل الطالب على الحد الأدنى للقبول بالتعليم الثانوي العام في المحافظـــة المرشح منها، وهذا يؤكد-من وجهة نظر الباحث-أن المجتمع المصري حتى الآن لـــم يـــدرك أهمية المشروع والفائدة المرجوة منه، ومدى مساهمته في تأهيل الكوادر الفنـــية المطلوبة للنهوض بالتنمية المجتمعية للبلاد، وكذا الحد من مشكلة البطالة الموجودة بين المتعلمين وخاصة ما يتعلق بخريجي هذه الفئة من المتعلمين. ومن هنا قام المسئولون

(*) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع بعض الطلاب الملتحقين بالمشروع بمدينة العاشر من رمضان بتاريخ ٢٠٠١/٨/١٧ ، ٢٠٠١/٨/٢٩م .

علـى المشروع بالتغاضي عن هذا الشرط مؤقتاً لزيادة عدد المقبولين بالمشروع، وضمان نجاحه بداية، ومن ثم يمكن مستقبلاً وضع بعض الضوابط والمعايير التي من خلالها يتحكم في نوعية الطالب الذي يتم إلحاقه في هذا المشروع .

ويلاحـظ هـنا أن هذه النقطة مرتبطة بالنقطة السابقة، فضعف الثقافة العلمية لطلاب هذا المشروع قد يرجع لضعف الطلاب الملتحقين في اكتساب قدرات التفكير المطلوبة ، وكذا الضعف الموجـود فـي غالبية الملتحقين بهذا النوع من التعليم في المواد الأساسية كالرياضيات والعلوم واللغات .

٤ – قـيام الطـلاب الراغبيـن فـي التحويل من مدرسة إلى أخرى ضمن مدارس المشروع بالـتفاوض المباشـر مع أصحاب المصانع للحصول منهم على تصريح بالتدريب ضمن مصانعهم حتى يتسنى لهم قبول أوراقهم ضمن إحدى مدارس المشروع، وهذا بالطبع ليس مسـئولية الطالـب، بل يجب أن يكون هناك إدارة متابعة واتصال خاصة بالمشروع تتابع إجـراءات انتقال أو تحويل الطلاب من وإلى مدارس المشروع ، وبالتالي يسهل متابعتهم وحـل مشـكلاتهم مع بعض أصحاب المصانع – إن وجدت– مما يعطي للطالب فرصة الاستقرار والعمل في المدرسة والمصنع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الطلاب في أثناء إجراء المقابلة الشخصية أشار إلى نقطة إيجابية ومهمة وهي: قيام بعض الشركات بالتعاقد مع بعض الطلاب المتميزين في هذا المشروع للعمل كوقت إضافي داخل المصانع التي يتدربون بها وبأجور وحوافز إضافية بعيدًا عن المرتبطة بالمشـروع للاسـتفادة منهم في خطوط الإنتاج كبديل لتعيين عمالة جديدة من الخارج، ومن هنا تـتحقق الاسـتفادة للطرفين الفرد"المتدرب" بحصوله على أجر إضافي يساعده في شراء متعلقاته الشخصـية، وصـاحب المؤسسة في الحصول على عمالة جيدة رخيصة الثمن إلى حد كبير عن تعيينه لعمالة ماهرة من الخارج برواتب وحوافز مضاعفة.

وهـنا يشير الباحث إلى وجود بعض من الآثار الإيجابية لهذا المشروع والتي تزداد يومًا بعـد يوم شريطة استمرار الدعم المالي والمعنوي المطلوب من المؤسسات والمصانع المستفيدة، وهـذا بالطبع سوف يساعد مستقبلاً في اتخاذ قرار استمرار التجربة أم لا، حتى لا تتكرر أخطاء الماضي مرة أخرى .

دور التعليم التقني في استثمار رأس المال البشري : نظرة مستقبلية :

مـــن الشروط الأساسية لوضع استراتيجية لتفعيل القوى العاملة وتأهيلها للنهوض بمستقبل المجتمع ومكافحة البطالة فيه، أنه لابد من وضع سياسة واضحة وإجرائية لمكافحة البطالة -التي لا تلقى الاهتمام الكافي- يكمن دورها في متابعة التطورات الحادثة في مفهوم العمل وأداء سوق العمـــل، إذ مازال العمل بمفهومه النمطي والتقليدي يسيطر على أذهان الغالبية ممن يخططون أو يعملـــون فـــي مجال التعليم التقني سواء لدى أجهزة الدولة المختصة أو عند البعض من أصحاب الأعمـــال ومـــنظماتهم أو لـــدى نقابـــات العمال وأعضائها، كما لا يزال الشباب وأولياء الأمور يتصورون العمل بنفس المفهوم النمطي- الذي شاع بعد الحرب العالمية الثانية ، وساد حتى أوائل العقد الثامن من القرن العشرين- أنه المثل الأعلى الذي يتطلعون إليه، فنجد الشاب حديث التخرج أو العـــاطل الـــذي يبحـــث عن عمل يأمل في الحصول على وظيفة آمنة ودائمة بأجر، وتأمين، ومزايا مادية وعينية أخرى، وحبذا لو كانت في جهاز الحكومة ويتناسى في نفس الوقت التحولات الاقتصـــادية والتقنية التي طرأت على العالم خلال العقود الثلاثة الماضية، والتغييرات المتسارعة الحالـــية التـــي ســـوف تزداد سرعة في المستقبل، وما يصاحبها من تصور جديد لمفهوم العمل، ومكانـــه وهـــيكل ســـوق العمل وآلياته. فنجد الآن دور الدولة في توجيه الاقتصاد يتضاءل مع العولمـــة، والـــتوجه نحو اقتصاديات السوق والتغييرات في الطلب على السلع والخدمات أصبح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور التقدم التقني والعمر الافتراضي للسلعة، وتذبذب الاقتصاد العالمي بين كســـاد ورواج، ومن هنا نجد زيادة المخاطر التي تتعرض لها المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ظـــل العولمـــة وثقافة الربح السريع التي أصبحت سمة الاقتصاد الحديث وأجبرت القائمين عليها على تطوير أنماط وطرق الإنتاج وتنظيم العمل باستمرار .

فعلـــى ســـبيل المـــثال : نجد الآن مصطلحات وكلمات بدأت تدخل قاموس ودوائر العمل والإدارة الحديـــثة مـــثل: إعادة الهيكلة للمؤسسة، خفض أعداد العاملين، وأصبحت مفاهيم دائمة وكثـــيراً ما نجد الدولة الآن من خلال خطابها السياسي تشير إلى ذلك ، بل وتؤكد عليه من خلال الاهتمام بتطوير التعليم والتدريب لمواجهة مثل هذه التغيرات .

ونلاحـــظ أن عالمنا اليوم يمر بفترات انتقالية مستمرة لا تتخللها فترات استقرار كما كان الحال في الماضي، وقد وصف " ريش بيك- (Rich Bike , 1998, pp 6635-6660) عصر ما بعد الحداثة بأنه عصر المخاطر والمجازفات .

وفـــي إطار هذه التحولات تغيرت نوعية العمل ومفهومه، فالعمل الدائم المستقر كما يقول صـــلاح أيــوب أصبح نادرًا، وسيزداد ندرة في المستقبل، إذ إن الوظيفة الآمنة والدائمة في رأي كثــير مــن الاقتصاديين الكلاسيكيين والليبراليين الجدد وأصحاب الأعمال (صلاح أيوب ، ٢٠٠١) باتت خطرًا على المشروعات الاقتصادية في ظل المتغيرات المتلاحقة في التكنولوجيا والمنافسة الرهيــبة التـــي تتعرض لها تلك المشروعات، وما تتطلبه من سرعة توفيق وملاءمة أوضاعها، وهناك دراسات مثل دراسة : (صلاح أيوب، ٢٠٠١، ص١٢) ، ودراسة ساندرز (Sounders,2001,p 135) ، ودراســـة مـــاركولاند (Markluand,2001,p 173) وقد أشارت جميعها إلى أن العامل سيضطر إلى البحث عن فرص عمل جديدة تقدرها أدبيات اقتصاديات العمل بمعدل مرة كل ست ســنوات، يصاحبها في الغالب فترات بطالة ، أو إعادة تدريب وتأهيل . ومن هنا بات العمل غير النمطـــي أو غير المستقر أو العمل الطارئ : مثل العمل لفترة زمنية محددة، أو لبعض الوقت أو العمـــل الموســـمي وغير ذلك من أشكال العمل غير النمطي هو الطابع الشائع في أسواق العمل بالدول المتقدمة والنامية على السواء، وهذا هو الذي يفضله أصحاب العمل الآن، لأنه– من وجهة نظرهم– يمثل أسلوبًا مناسبًا يتلاءم مع تصوراتهم عن مقتضيات العمل في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية، وللأوضاع الاقتصادية العامة من كساد ورواج، كما أنه يسمح لهم بالتهرب مما يسمونه أسواق العمل الجامدة أو بعبارة أخرى من قوانين العمل ومن اتفاقيات العمل الجماعية وما تفرضه من مستويات للأجور وساعات العمل وغير ذلك من شروط خاصة بالعمل والعمالة .

ومـــن هنا أصبح وجود قوانين عمل حديثة ونظام فعال للتأمين ضد البطالة الذي يأخذ في الاعتـــبار كـــل هذه التغيرات أمرًا ضروريًا حتى لا تتحول الممارسات التي تختفي وراء عبارة سوق العمل المرنة إلى استغلال للعمال والعودة بنا إلى الوراء في زمن العبودية .

ومـــع التغـــير في طبيعة العمل المعاصر وتقدم التقنية والتوسع في استخدام الحاسب الآلي والـــتوجه نحـــو خفض النفقات، لتضخيم الأرباح، وزيادة مشاركة المرأة في سوق العمل، تطور مفهـــوم العمل الآن، فعلى سبيل المثال : نجد الآن توجهًا كبيرًا وفاعلاً نحو الأخذ بمفهوم " **العمل باستخدام المعلوماتية** " ، وهناك من يطلق عليه" **العمل باستخدام الأتمتة**"، أي إدخال نظام وتقنية المعلومـــات ضـــمن عناصر العملية الإنتاجية من خلال استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته كالتقنية الرقمـــية في عمليات التخطيط، والتصميم، ومراحل الإنتاج وصولاً إلى المنتج النهائي" **مخرجات الـــنظام** "، وهـــذا العمل وفق هذا النظام يحتاج لفرد مؤهل تأهيلاً عاليًا يمكنه من التعامل مع هذه التقنية بوعي وإدراك، وهذا ما يطلبه سوق العمل في الفترة الحالية والفترة المستقبلية .

فهــناك علــى سبيل المثال العديد من المهارات العلمية الأساسية للمهنة التي أشارت إليها دراسة مارلين (Marleen, 2001, pp 14-19) . والتي يفترض في خريجي التعليم الفني امتلاكها مثل :

١ – التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقاته في المراحل المختلفة للعمليات الإنتاجية.

٢ – التطور مع النظام المعلوماتي الموجود ضمن مؤسسات الإنتاج.

٣ – امتلاك مهارات اللغة، والتفكير، وحل المشكلات للتغلب على معضلات العمليات الإنتاجية المختلفة بداية من التصميم حتى الإنتاج.

٤ – أن يكــون لديه الاستعداد للتدريب بصفة مستمرة في أثناء العمل، وبصفة خاصة التدريب التحويلــي ضـــمن مجموعـــة التخصص، بشرط امتلاكه للمهارات الأساسية للمهنة وليس مهارات الوظيفة فقط .

٥ – امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد في القيام بممارسة بعض الأدوار الفنية والإدارية ضمن العمل المنوط به

أسواق العمل وأداؤها :

مفهوم العمل النمطي كما ذكرنا في السابق ما زال مسيطرًا على أذهان الكثير من الناس ، وبعــض الاقتصاديين الكلاسيكيين من المشتغلين بمسائل العمل في الدول التي تطبق اقتصاديات السوق يرون سوق العمل سوقًا تشبه أسواق السلع والخدمات الأخرى، يتحكم فيها قانون العرض والطلب، فهي تباع وتشترى ولها ثمن وهو الأجر، إلا أن الحقيقة تشير إلى أن سوق العمل ليست سوقًا عادية، وأن دَوْر العرض والطلب فيها محدد نسبياً لأربعة أسباب رئيسية هي: (Dias, 2001, pp 13-22)

١ – العمل ليس سلعة يمكن رؤيتها ولمسها .

٢ – أنها تتعامل مع قوى بشرية لها أحاسيس ومسئوليات وطموحات لا يمكن تجاهلها، فالإنسان يستخدم المعارف والمهارات التي يمتلكها لكي يحصل على الدخل المناسب له ولأسرته .

٣ – ســوق العمــل تعتــبر ســوقًا غير مكتملة، بسبب النقص في معلومات العرض والطلب، وصعوبة الحصول عليها سواء بالنسبة للخريجين أو أصحاب الأعمال .

٤ – العلاقــات الشخصية والدور الذي تلعبه في الحصول على الأعمال متجاهلة آليات السوق والتزاماتها .

ونظــراً لأن دور العــرض والطلب في سوق العمل لا يساعد على تفهم آلياته وأدائه، فقد بحث الاقتصاديون عن تفسيرات بديلة، بعضها امتداد للتفسيرات الكلاسيكية، حيث أضافوا عنصر المؤسسة لتحليلاتهم، أما الذين يرفضون– كلية – هذه التفسيرات التي أساسها السوق التنافسية فقد توجهــوا إلــى هيكل سوق العمل مع التركيز على خاصية التجزئة التي تتميز بها هذه الأسواق، وتأثير العوامل المؤسسية والاجتماعية على الأجور والاستخدام .

وقد أشـــارت العديد من الدراسات المتخصصة في اقتصاديات العمل ، مثل دراسة زاسيس (Zases, 2000,pp 349-351) ودراســة ريتشـــارد (Richards, 2001, pp 31-49) ، ودراســة ويلسون (William, 2001, pp 52-61) إلى أن هناك أشكالاً متعددة لسوق العمل، فالقطاع المنظم الحديــث يمــثل سوقًا ، والقطاع غير المنظم يمثل سوقًا،ولكل من القطاع العام والقطاع الخاص ســوقه، هــذا بالإضـــافة إلــى أسواق العمل لكل مهنة وحرفة، ولكل قطاع اقتصادي" زراعي، ـ--عي، اتصالات " ســوق . ومن أجل معرفة خصائص هــذه الأسواق المتعددة وكيف تعمل ؟ تشير بعض الدراسات مثــل دراسة ليونــارد (Lilionard,1999,pp 229-243) ودراسة موسيس (Mousses, 20001, pp 228-237) إلــى أن المتخصصــين فــي اقتصاديات التعليم يقسمون هذه الأســواق من منظور مستويات الأجور وشروط العمل وظروفه إلى قسمين : سوق عمل أولية، وأخرى ثانوية .

والســوق الأولــية توفر الوظائف ذات الأجور العالية، وشروط العمل الجيدة، واستقرارًا ودرجــة عالــية من المساواة في تطبيق قواعد العمل وفرص الترقي، أما وظائف السوق الثانوية فهــي وظائف ذات أجور منخفضة وشروط عمل مجحفة ، واستخدام غير مستقر ، وقواعد عمل تعسفية، إضافة إلى فرص محدودة جداً للترقي .

وغنــي عن القول أن القطاع المنظم من الاقتصاد هو الذي يوفر فرص العمل في السوق الأولــية، بينما يوفر القطاع غير المنظم فرص العمل في السوق الثانوية، إلا أن ذلك لا يعني أن السوق الثانوية حكر على القطاع غير المنظم، فقد أشارت إحدى الدراسات (Hubbard,2000, pp 9-16) إلــى أنــه في السنوات العشرين الماضية غزت هذه السوق القطاع المنظم، بتشجيع من أصــحاب العمــل والشــركات متعددة الجنسية بدعوى مكافحة البطالة وتحقيق المرونة في سوق العمل، وفي نفس الوقت نجد أن هناك سوقًا داخلية في السوق الأولية، وهي الوظائف الشاغرة في المؤسسات الاقتصادية التي تشغل من الداخل دون اللجوء إلى سوق العمل .

والذي يشاهد مجتمعنا المصري، وغالبية الدول النامية يجد أن السوق الثانوية للعمل أكبر حجمًا من السوق الأولية، وأن التنقل من سوق إلى سوق يتوقف على الوضع الاقتصادي العام للمجتمع، وعلى مستوى المعارف والمهارات التي يمتلكها العامل . ففي حالة الكساد وانتشار البطالة يستطيع العاملون ذوو المعارف والمهارات العالية الذين يفقدون وظائفهم في القطاع المنظم أن يجدوا عملاً في القطاع غير المنظم، أي أنهم ينتقلون بسهولة نسبية من سوق العمل الأولية إلى سوق العمل الثانوية، في انتظار لتحسن الأحوال الاقتصادية ليعودوا إلى السوق الأولية مرة أخرى .

والملاحظ في مصر أن القطاع غير المنظم لا يزال يستوعب بعض الذين يدخلون كل عام سوق العمل وبعض الذين كانوا يعملون في القطاع المنظم وفقدوا وظائفهم ....، ولولا ذلك لكانت مشكلة البطالة في مصر أكبر حجماً، وفي نفس الوقت أخذت إمكانيات القطاع غير المنظم الاستيعابية تتقلص بسبب الصعوبات التي يواجهها الاقتصاد المصري عمومًا، وهو الأمر الذي يفسر وجود أعداد كبيرة من العاطلين ذوي المؤهلات العليا والمتوسطة مما يهدد بتفاقم مشكلة البطالة مستقبلاً، وهنا مكمن الخطورة. فانتقال العاملين من السوق الأولية إلى السوق الثانوية أو اضطرار الخريجين الجدد إلى قبول وظائف في السوق الثانوية-وهذا ما يحدث غالباً- يثير مشكلات جديدة قد تكون أكثر خطورة على الاقتصاد والمجتمع

تأهيل العمالة الفنية المدربة في مصر (تصور مستقبلي للإصلاح):

سوف يقوم الباحث بعرض هذا التصور من خلال شقين أولهما : يتعلق بتفعيل مشروع مبارك / كول في مصر ، والثاني في إعادة الاستفادة من خريجي المدارس التقنية والكليات العملية الذين لم يلتحقوا بالعمل حتى الآن .

أولاً : فيما يختص بتفعيل مشروع مبارك / كول :

لاستثمار النجاح القائم حتى الآن لهذا المشروع في مصر لتحقيق الطفرة المطلوبة لمواكبة التنمية في المجتمع المصري لابد من تفعيل بعض الإجراءات الخاصة بتأهيل العمالة الفنية الماهرة ضمن هذا المشروع ومنها :

١ - أن ينصب الاهتمام في برامج هذا المشروع على إكساب الطلاب مهارات العمل الأساسية، وليس مهارات الوظيفة، وهذا بالطبع سوف يساعد في اكتشاف معنى العمل **WORK** .

وهنا يقصد الباحث بهذا الاقتراح أن الطالب في الفترة الحالية -في أثناء المشروع - يتم

تدريبه في المصانع على بعض الأجهزة والآلات التي في الغالب تكون مصنوعة في أوربا ومنها ألمانيا . ومن هنا فالمستشارون والخبراء الألمان لن يجدوا صعوبة في توجيه هذه الفئة للتدريب على مثل هذه المعدات والأجهزة – وهذا ما اتضح للباحث من خلال مقابلاته الشخصية الميدانية مع أصحاب المصانع ، وبالتالي يمكن للطلاب الخريجين– عند التحاقهم ببعض المصانع خارج المدينة التي تدربوا فيها – أن يجدوا صعوبة إلى حد ما لفترة من الوقت للتدريب أو لمعرفة أسرار الماكينات الحديثة اليابانية مثلاً ، ومن هنا فإن اكتساب الطلاب مهارات العمل الأساسية التي ينشدها أصحاب العمل اليوم تكمن في ثلاث فئات يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٢) يوضح مهارات العمل الأساسية التي ينشدها أصحاب العمل في خريجي التعليم الفني

م	مهارات القدرة العقلية	مهارات شخصية	مهارات إجتماعية
١	الرياضيات	الانضباط الذاتي	العمل الجماعي
٢	العلوم	الثقة بالنفس	الاتصال
٣	المعرفة بالحاسب الالي	الطموح	القيادة
٤	الطباعة	القابلية للعمل	حل المشكلات
٥	التدريب	الاجتهاد	التكيف
٦	الابداع والابتكار	المبادأة	الاعتمادية

المصدر: Bruce Wilson, (1999), Education Work and Global Economic change", In: Thomas R. Baily (ed.) **Learning to work**, Washington, D.C. The Brookings Institute.

ومما لاشك فيه أن اكتساب الأفراد لهذه المهارات سوف يجعلهم قابلين للمواءمة المهنية مع أية آلة مستقبلاً من خلال صقل المهارة بالتدريب في أثناء الخدمة .

٢ – أن نظام التعليم المزدوج يتطلب وجود سوق عمل تام كي يحقق نجاحاً كاملاً ، فنجاحه مشروط بوجود الشركات الكبيرة التي تساعد في التمويل، والتي لديها احتياجات حقيقية، وأيضاً لديها إمكانيات للتدريب . ومن هنا يجب الالتزام بتطبيق هذا النظام من خلال وجود خطوات ثابتة متأنية غير متسرعة – مثلما هو معمول به الآن في المشروع ، وأن تتدخل الدولة بحذر وكذا النقابات لتنظيم أصحاب الأعمال وتشجيعهم على الانضمام لعمل مراكز وتجمعات .

٣ – يجـب تضمين مفهوم " **العمل باستخدام تقنية المعلومات**" ، أو "**العمل بنظام الأتمتة**" ضمن أهداف مشروع مبارك كول في الفترة القادمة، فهذا النمط من العمل مطلوب الآن وبصورة ملحة في المصانع والشركات الإنتاجية لما يتميز به من سرعة في الإنجاز، وجودة في التصميم والإنتاج ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى العالمي، فنحن نعلم جيدًا الآن أن تقنية المعلومات تم إدخالها في جميع العمليات الصناعية، بل يجب القول بأن نسبة البطالة الموجودة في المجتمع المصري سببها الرئيس عدم امتلاك العديد من الأفراد مهارات العمل الأساسية المتطورة يومًا بعد يوم، فالفرد الذي يمتلك المهارات العلمية والمهنية التي تتواكب مع تطور المهنة هو الفرد القادر على التكيف مع متطلبات السوق، بل ولديه الفرصة في تحقيق الربح الذي يتلاءم مع ما يمتلكه من كفايات ومهارات.

وقد أوضح ريفكين **Rifkin** ذلك بطريقة أكثر في كتابه " نهاية العمل **Theerl of work** " حيث أكد على أن التشغيل الأتوماتيكي والتحديث الهندسي يحلان بالفعل محل العمل البشري عبر عدد من مجالات العمل المتصلة، وقد وجد أيضًا أن التحديث الهندسي يعني ضياع من ٣٠إلى٤٠ في المائة من الوظائف في السنوات القادمة . (**Rifkin , 1995 , p 112**) .

ومن هنا بات من الضروري –ومن خلال الخبرة الألمانية الممثلة في هذا المشروع– إدخال مثل هذا النمط من العمل ضمن أهداف المشروع وتدريب الطلاب عليه من خلال إكسابهم المهارات الأساسية (العلمية والعملية) التي تؤهلهم للعمل بالمصانع والشركات التي تتبنى هذا النمط من الأعمال، ومن جهة أخرى سوف يؤدي ذلك إلى جذب العديد من الشركات الإنتاجية الكبرى إلى الدخول والتعاون مع هذا المشروع عن طريق توفير كافة الإمكانيات التي تحقق له النجاح المرجو، خاصة وهي المستفيد الأساسي من مخرجاته مستقبلاً .

ثانياً : فيما يختص بإعادة تدريب خريجي المدارس التقنية والكليات العملية :

في هذا الصدد يؤكد الباحث على ضرورة الأخذ بمفهوم " **الحضانات التقنية Technical Incubations** وهي السبيل الأجدر –من وجهة نظر الباحث– في تدريب الكوادر البشرية، وتقديم الخبرات المستحدثة، والاستثمار الأمثل للاستفادة من رأس المال البشري .

فالحضانات التقنية تمثل حالياً ومستقبلاً أهم عناصر توظيف الطاقة البشرية، والخامات المتوفرة على مستوى المجتمع المصري، و في نفس الوقت تُعد هدفًا قوميًا لاستيعاب الخريجين وتوظيفهم جيداً ليكونوا في مواقع إنتاجية مبدعة ، ومهيأة لمواجهة هذا العصر المليء بالتحديات المحلية والعالمية .

وهـذه الحضانات –في حد ذاتها – مراكز لتخريج كوادر فنية في مختلف المجالات من خـلال المشروعات الصناعية الصغيرة والمتوسطة التي تتبناها الدولة حالياً من خلال الصندوق الاجتماعـي للتنمـية، التي تمثل في نفس الوقت أكثر من ٩٩% من الشركات في مختلف أنحاء العالم ، وتوفر نحو ٨٠% من فرص العمل الحقيقية والمؤثرة في نمو الاقتصاد المصري .

ويشير الباحث إلى أن فكرة " **الحضانات التقنية** " **تتلخص في** : قيام مؤسسة أو مجموعة مؤسسـات تمـثل شراكة في سوق العمل بضم مجموعة من خريجي المدارس التقنية في مختلف التخصصات ، وكذا بعض خريجي كليات الهندسة ، وتقوم بإعادة تدريبهم وصقل مهاراتهم وذلك بعـد وضعهم – أولاً – تحت اختبار خاص بقياس الميول المهنية والمهارات الأدائية التي يجيدها كـل فـرد، وذلـك من خلال معامل قياسية عالية الجودة يراعى فيها الجوانب المهنية والعلمية والنفسية للعامل المطلوب إعادة تأهيله .

والهـدف التعليمـي من هذه الحضانات هو استثمار الإمكانات والطاقات البشرية والمادية والعلمـية المـتوافرة بالعديد من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ، ويكون لهذه الحضانات أيضـاً جهود أخرى تتمثل في احتواء بعض الشباب من خريجي المدارس التقنية والذين لديهم أية أفكار طموحة يكون هدفها النهوض بالتقنية في مصر، من خلال دراسة مشروعاتهم عن طريق إجـراء دراسات الجدوى، والدراسات التسويقية الخاصة بتلك المشروعات، لمعرفة مدى جدواها مستقبلاً، ومن ثم يتم تزويد أصحاب هذه المشروعات بالمعامل المتخصصة، والأدوات والخامات وكافة خدمات الاتصال الخاصة بتطبيق أفكارهم عمليًا ، مع تقديم النصح والاستشارة لهم في أثناء تنفـيذ تلك المشروعات، وهذا يستدعي بالطبع وجود قاعدة بيانات حديثة لدى هذه الشركات التي سـوف يتوافر لديها أسلوب الحضانات المقترحة . ويمكن التركيز في هذه الفترة على الصناعات ذات التكلفة المتوسطة والعائد الجيد السريع والمطلوبة بإلحاح في أسواق العمل المحلية والعالمية مـثل : صناعات : البرمجيات ، الإلكترونيات ، أغطية السيارات ، الطلاء المعدني على المواد البلاسـتيكية ، الأجهزة التعويضية وهذا يمثل بالضبط تطبيقًا إجرائيًا لمفهوم العمل الحديث الذي يحرص، بل ويؤكد على ضرورة تنمية وصقل المهارات العلمية والعملية لدى الفرد المؤهل وفقًا للمهـارات والكفايات الأساسية التي يمتلكها، والتي يجب توظيفها جيدًا للاستفادة منها في تطوير وتحديـث العملـية الإنتاجـية ، ولكـي يـنجح هذا الاقتراح فلا بد من وجود التمويل المناسب والمضمون لهذا المشروع ، وقد يتمثل من خلال فئتين أساسيتين هما :

١ – **الصندوق الاجتماعي للتنمية** : فمن خلال المنح والقروض التي يحصل عليه هذا الصندوق من بعض الدول المتقدمة والنامية يمكن توظيف بعض منها لإقامة مثل هذا المشروع .

٢ - **رجال الأعمال وأصحاب المصانع :** وعليهم دور حيوي وهام، فمثل هذه المشروعات ذات الأفكــار غير التقليدية سوف تسمح لهم بالحصول على عمالة جيدة ورخيصة الثمن مثلما يحصل عليها من مشروع مبارك / كول ، إضافة إلى الدخول في المنافسة الحقيقية مع ما يتطلبه سوق العمل العالمي والمحلي بقوة .

ويــود أن يشــير الباحــث هنا إلى ضرورة توفير الإدارة الناجحة والمسئولة عن توفير المعلومــات أو المعــارف الجديــدة حول المنتجات والخدمات والعمليات الإنتاجية، وتطبيق هذه المعلومــات، لابــتكار منــتجات وتوفــير خدمات تحسين المنتج في ضوء تطبيق مفهوم الجودة الشاملة، وهذا ما أكدت عليه دراسة البنك الدولي الخاصة بكيفية تحسين التعليم التقني (بلير،١٩٩٢، ص ص١٤٩-١٥٠) هــذا من جهة ، ومن جهة أخرى يجب الاستفادة من وجود هذه الحضانات في إدخــال أنشــطة أو مشــروعات تحــث على القيام بأبحاث ودراسات تهتم بالتطوير والتصنيع ، والتجمــيع الخفــيف ، وصيانة الحاسبات الإلكترونية، والأقمار الصناعية، وذلك من خلال وجود علمــاء ذوي كفــاءات عالــية يقومون بهذا العمل عن طريق توفير التمويل اللازم لتلك الأبحاث والدراسات حتى تصبح ذات جودة وفعالية في سوق العمل المصري، ويمكن تعميم هذا المشروع مســتقبلاً ليكون مشروعاً إقليميًّا تستفيد منه المحافظات والمدن المنتشرة على مستوى الجمهورية وبالتالي الحد من نسبة البطالة .

مــن المعلوم أن القيادة السياسية في مصر تعكف الآن ومنذ فترة ليست قصيرة على دراســة قانون العمل الجديد، الذي يتضمن في أحد بنوده تنظيم العلاقة بين العمالة وأصحاب المهن في سوق العمل، وفي هذا الصدد يجب الإشارة إلى أن هذا القانون لابد أن يتضمن في ثــناياه وضــع ضوابط للعمالة التي تعمل لبعض الوقت فقط تحت أسماء مختلفة مثل: عمالة طــوارئ، عمالــة لفترة محددة، عمالة نصف الوقت،إلخ والتي تتلاءم مع طبيعة ومتطلبات بعــض أصحاب العمل، نظرًا لتأثره ببعض التغيرات والممارسات الموجودة في سوق العمل حاليًّا ومستقبلاً ، ومن ضمن هذه الضوابط ضرورة وجود نظام تأمين فعال ضد البطالة، إذ إن الفــترة القادمة سوف تشهد ارتفاعاً وهبوطًا في سوق العمل، وبالتالي عدم استقرار لكثير من العمالة، نظراً لتعدد المتطلبات والمهن المستحدثة التي سوف تحتاج لعمالة ذات مهارات محــددة، وأيضــاً لــبعض الوقت ، ومن هنا فإن سوق العمل المحلي والعالمي سوف يشهد تغيرات جذرية في هيكل العمالة التي بدورها ستتأثر بالتغيرات التي سوف تحدث في مفهوم العمل .

توصيات البحـــث :

فـــي ضوء ما سبق يمكن الخروج ببعض التوصيات التي من شـــأنها المساهمة في تفعـــيل مشـــروع مـــبارك / كـــول في مصر، والنهوض بمستقبل التعليم الفني . ومن هذه التوصيات ما يلي :

١ – أن تقـــوم الجهات أو الأطراف المسئولة عن إدارة ومتابعة مشروع مبارك كول بتنويع مصـــادر الآلات التي يتدرب عليها الطلاب حتى تتحقق الاستفادة المطلوبة بالارتقاء بأداء هؤلاء المتدربين وتكيفهم مع جميع ظروف العمل المتاح .

٢ – أن تحـــرص الجهـــة المسئولة عن الجانب الفني من المشروع بضرورة التركيز على إكساب الطلاب المتدربين مهارات العمل الأساسية مثل مهارات: التصميم، والتفكير، وحل المشكلات، والقراءة الفنية لأدلة الآلات والأجهزة،....الخ. وهذه التوصية تقودنا إلى ضرورة العمل على اختيار الطلاب المرشحين للالتحاق بمدارس المشروع بعناية ودقـــة، مـــع الأخـــذ في الاعتبار ضرورة النظر لمجموع درجات الطلاب في بعض المـــواد العلمية مثل: الرياضيات، واللغة الإنجليزية، العلوم لما لهذه المواد من أهمية في قدرة امتلاك الطالب مهارات العمل الأساسية التي ننادي بها .

٣ – أن يـــتم توســـيع حجـــم التعاون بين القطاع الخاص ووزارة التربية والتعليم في دعم مشـــروع مـــبارك كـــول مما يساعد مستقبلاً في استمرارية المشروع والاستفادة من خريجـــيه، ولا نترك الفرصة دائمًا لدعم الوكالة الألمانية فقط التي هي مرحلة منتهية محددة بنهاية عام ٢٠٠٤م .

٤ – أن تقـــوم وزارة القـــوى العاملـــة بإنشاء بنك معلومات يختص بحصر متطلبات سوق العمل في جميع المهن والوظائف لمدة لا تقل عن خمس سنوات، مما يساعد في بلورة رؤية استشرافية للتخطيط والنهوض بمستقبل التعليم الفني .

٥ – أن تقوم القيادة السياسية في الدولة بتوسيع دائرة التعاون مع بعض الدول المتقدمة في مجـــال التعليم الفني لتطبيق تجاربها في مصر على غرار مشروع مبارك كول، وهنا يجب أن ننظر بعين الاعتبار إلى النماذج الآسيوية الرائدة في هذا المجال التي أثبتت نجاحات بالفعل مثل : ماليزيا، واندونيسيا، وسنغافورة بل وأصبحت في مصاف الدول المتقدمة صناعيًا ، وقد حققت نجاحًا باهرًا في مجال تقنية المعلومات الرقمية علمًا بأن

وجود مثل هذه التجارب في مصر سوف يؤدي إلى وجود أكثر من خبرة تنافسية في وقت واحد، وسيكون المستفيد الأساسي من تطبيق هذه التجارب هو سوق العمل .

مراجع الدراسة

تمت الاستعانة بمواقع البحث التالية من شبكة الإنترنت:

- http: //wilsontxt.hwwilson.com/pdfhtml/01712/QLUP8/8SB.htm
- http://googole.com
- http: //wilsontxt.hwwilson.com/pdfhtml/03594/MKDEY/GS9.htm
- http://wilsontxt.hwwilson.com/pdfhtml/00422/MK2HZ/WSRhtm
  http:// eurydice.org/Documents/ref/en/noreen.htm
- http://bellquel.bo.cnr.it/attivita/ecomve/school/2html

المراجع العربية : مرتبة ترتيبًا أبجديًا

١. أحمد فتحي سرور، (١٩٨٧)، **إستراتيجية تطوير التعليم في مصر**، القاهرة، مطابع وزارة التربية والتعليم

٢. أسامة عبد الرحمن، (١٩٩٨)، البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، **عالم المعرفة**، الكويت، سبتمبر ١٩٩٨.

٣. أسامة ماهر حسين محمد، (١٩٩٩)، **تطوير أنظمة تدريب العمالة الماهرة بالقطاع الصناعي في ضوء متطلبات سوق العمل**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٤. جاك.م.بلير، (١٩٩٢)، وثيقة حول السياسة العامة للبنك الدولي في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، **مستقبليات-مجلة التربية الفصلية**،القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٥. حسن حسين البيلاوي ، (١٩٩٢)، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، **دراسة مقدمة إلى مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي**، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة.

٦. حسين كامل بهاء الدين، (١٩٩٧)، **التعليم والمستقبل**، القاهرة ، دار المعارف

٧. حنان أحمد رضوان ، (١٩٩٢)، **دور المدرسة الفنية في إكساب الطلاب القيم اللازمة لمواجهة التغير التكنولوجي في المجتمع المصري**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .

٨. سلامة صابر العطار، (١٩٩٤)، التعليم وسوق العمل- دراسة في كفاية التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المتغيرات المجتمعية، **مجلة التربية والتنمية**، العدد ٧.

٩. صفاء محمود عبد العزيز، (١٩٩٨)، تطوير التعليم الفني في ضوء النظريات التربوية والخبرة الألمانية المعاصرة، **مجلة التربية والتنمية**، العدد١٣.

١٠. صلاح أيوب، (٢٠٠١)، التطورات في مفهوم العمل وآثارها- مشكلة البطالة، القاهرة، **جريدة الأهرام**، سبتمبر ٢٠٠١.

١١. فرهاد محمد علي، (١٩٩٥)، التعليم الصناعي ومستقبل الاقتصاد المصري-دراسة تحليلية عن الفترة من ٨٠-١٩٩٤، **مجلة الإدارة**، مج٢٧-٢٨، العدد الرابع، أبريل- يولية، القاهرة، اتحاد جمعية التنمية الإدارية.

١٢. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٨٩)، التعليم الفني ودوره في القوى العاملة، **موسوعة المجالس القومية المتخصصة**،القاهرة، المجلد السادس ٤٧-١٩٨٩.

١٣. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٥)، التدريب المهني على المستوى القومي: إمكاناته ورسالته ومستقبله، **المجالس القومية المتخصصة** .

١٤. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٥)، نحو إستراتيجية متكاملة للتعليم الفني والتدريب المهني حتى عام ٢٠٢٠، القاهرة، **المجالس القومية المتخصصة** .

١٥. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٩)، التعليم الفني في مصر، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة.

١٦. محمد حسنين هيكل، (١٩٩٤)، **مصر والقرن الحادي والعشرين**، القاهرة، دار الشروق.

١٧. معهد التخطيط القومي، (١٩٩٥)، **تقرير التنمية البشرية في مصر**، القاهرة .

١٨. منظمة العمل الدولية، (٢٠٠١)، **دراسة مسحية لمتطلبات سوق العمل المصري من العمالة التقنية في الفترة الحالية و المستقبلية**، دراسة مقدمة بتكليف من مجلس الوزراء لحصر هيكل المهن الحالي والمستقبلي لسوق العمل المصري، مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار.

١٩. نجوى يوسف جمال الدين، (١٩٩٠)، **الكفاءة الخارجية لنظام التلمذة الصناعية في بعض المهن بجمهورية مصر العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٠. وزارة التربية والتعليم، (١٩٨٧)، **دراسات في تطوير التعليم(تقرير)**، لجنة التحسين الكيفي وتحديث التعليم الفني.

٢١. وزارة التربيــة والتعلــيم، (١٩٩٤)، التعلــيم بالتكنولوجــيا- المستقبل يصبح حاضراً: دور التكنولوجيا في مشروع مبارك القومي لتطوير التعليم في مصر، القاهرة، مطابع روز اليوسف الجديدة.

٢٢. وزارة التربيــة والتعليم، (١٩٩٦)، مشروع مبارك/كول لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مصر، وحدة تنفيذ مشروع مبارك/ كول، القاهرة.

٢٣. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٧)، مشروع مبارك/ كول لتطبيق النظام الثنائي في مصر، مجلة نيوزلتر، العدد الأول، يونيه، نشرة غير دورية.

٢٤. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٩)، مشروع مبارك القومي لتطوير التعليم، القاهرة، قطاع الكتب.

٢٥. وزارة القــوى العاملــة، (١٩٩٩)، بحــث العمالــة بالعينة- إحصاءات عن نسبة البطالة بين خريجــي التعلــيم الفنــي فــي مصر حتى عام ١٩٩٨، القاهرة، الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء.

المراجع الأجنبية :

26- Bruce Wilson, (1999), Education Work and Global Economic change", In: Thomas R. Baily (ed.) **Learning to work,** Washington, D.C. The Brookings Institute.

27- Elie.K.Lilionard, (1999), "Human Resources Management and Development",in **http: //wilsontxt. hwwilson. com/ pdfhtml/ 01712/ QLUP8/8SB.htm**

28- G.H.Mousses, (2001), Education and the Labour Market ،**In: http:// eurydice.org/Documents/ref/en/noreen.htm**

29- G.Mason, (2000)," Vocational Education & Training: Anglo German Comparison, "In: T.Husen (ed.), **International Encyclopedia of Education 2nd ed.**

30- Giev.N.Marleen, (2001), "Vocational education and the Labour market in German: Some Results" in **http://wilsontxt.hwwilson.com/pdfhtml/01712/QLUP8/ 8SB.htm**

31- Genes.M.Dias, (2001), "Labour Market and The Technical High school in Italy-Evaluative Study", in: **http:// bellquel. bo. cnr. it/attivita/ecomve/school/2html**

32- Harie.L.Hubbard, (2000), "The Labour Markets Skills from The Current Populations Survey", in: **http: //wilsontxt. hwwilson. com/pdfhtml/03594/MKDEY/GS9.htm**

33- Henrie.J.Balker, (2001), "Foreign Labour Development. Lesson from Abroad", **Monthly Labour Review,** Vol.221, April 2001.

34- International Labour,(1994), Glossary of Slected Terms in Vocational Training, Paris.

35- J.Zen.Richards, (2001), "The Graduate Labour Market", in: **http://googole.com**

36- Leonard Cantor ،(2000), **"Vocational Education and Training in Develop word**, London: Rautledge, Chapt.3

37- Murray.L. Sounders :(2001),The technical and vocational education Initiative, Enclaves in British Schools, In :**http://wilsontxt.hwwilson.com/pdfhtml/00422/MK2HZ/WSRhtm**

38- N.Grant, (2000), " School and Work", In: R.Ryba & D. Kallen (ed.), **School and Community**. Proceedings of the comparative Education Society in Europe.

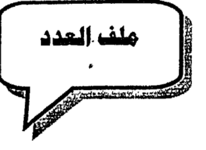
39- P.J.Foster, (2001): The Vocational school, Fallacy in Development planning, UNESCO ،**Readings in the Economics of Education Textes Chaises**, Paris.

40- Rich Bike, (1998), "Vocational Education & Training ", .**Int, Husen (ed.), International Encyclopedia of Education 2nd**.

41- Sixten, Markluand,(2001)," Integration of school and the world of work in Sweden, In: **lauglo and K.lillis,(ed.), Vocationalizing Education An International Perspective**, Oxford, Pergamon press.

42- William.k.Zases,(2000) " ،Cost.Effectiveness in education, In: G.**Psacharopoulos, (ed.), Economics of Education**, Oxford, Pergamon Press.

43-Wodcer.N.Rifkin, (1995), **"Theerl of Work"**, Oxford, Pergamon press



التعليم والسياسة

- تقديـــــــــم

أ. د. محمود قمـــبر

- دور التعليم فى تغييب الوعى السياسى - دراسة حالة .

د.عبد القادر حسن خليفة

د. رقيــه محمـد عبد الله

- التعليم وفعالية المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

د . سمير عبد الوهاب الخويت

د. عبد العـزيز الغريب صقــر

ملف العدد : التعليم والسياسة



تقديم : د. محمود قمبر

مقدمة :

يتضمن هذا العدد دراستين : أولاهما عن " دور التعليم فى تغييب الوعى السياسى " ، وثانيتهما عن " التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة فى مصر " . وسوف يقف القارئ عليهما فكراً ومنهجا .. ولكننى فى هذه المقدمة أعبر بكلمات مركزة عن الإطار الشامل الذى يجمعهما : " التعليم والسياسة " .

وبما أن التعليم يتصل بكل شىء فى ثقافة المجتمع : سياسة واقتصاداً واجتماعاً ، وبكل عناصرها : علما وتكنولوجيا وأدبا وفنا ودينا .. إلخ ، فإن الباحثين والناس أجمعين يحملون التعليم كل ما تتعرض له الثقافة فى المجتمع من قصور وسلبيات .. وهذا موقف تقليدى ليس فيه شىء من الواقعية أو الموضوعية ، إذ التعليم لا يحمل فى داخله قدرة ذاتية سحرية تصنع المعجزات وتحل المشكلات وتحقق الأمانى الطيبة بمجرد الرغبة فيها .

إن المدرسة تمشى مع نظام الحياة فى المجتمع الذى يحتويها ، سواء لليمين أو لليسار، للأمام أو للخلف . وكما يشكلها المجتمع تتشكل المدرسة ، وتشكل من ثم أجيالها فى نفس القوالب العامة التى أعدها المجتمع لهذا التشكيل .. وفعالياتها دائما مشروطة بفعاليات المجتمع ونظمه العاملة فيه . ولا تجيز أى سلطة نافذة فى المجتمع أن تخرج المدرسة عن خط عملها المرسوم . ومع ذلك فقد تقصر فى دورها الوظيفى المنوط بها لأسباب خارجية وداخلية ، وتحاسب على كل ما هو من صميم اختصاصاتها وفى حدود مسئولياتها .

وإذا كان التعليم متهما بتغييب الوعى السياسى أو بتزييفه ، فإن المجتمع – الحاضن الأكبر للتعليم ومؤسساته – هو المتهم الأول .

هلى صحيح – على سبيل المثال – أن الشعب العراقى على استعداد للموت فداء لصدام ؟! وهلى يضحى بوطنه من أجل حكم صدام ؟! هل يجرؤ معلم فى مدرسة أو أستاذ فى جامعة عراقية أن يقف أمام طلابه ويصيح بأعلى صوته مناشداً رئيسه بالتنحى عن الحكم

إسقاطا لحجة أمريكا التى تمشى بها حقاً وباطلا فى ضرورة إزاحة صدام الطاغية ونظامه الاستبدادى الذى أجرم فى حق شعبه وأمته وعالمه ؟! لا يوجد مثل هذا المعلم أو الأستاذ الجامعى الذى يموت بلا ثمن ، فالحاكم فى دول العالم الثالث متأله ويضع نفسه فوق الشعب وقبله وبعده ، ويتحول إلى رمز ومبدأ وغاية ، والشعب المقهور لا يملك من الأمر شيئا ...

وهل صحيح أن التعليم مسئول عن سلبية المشاركة السياسية للمرأة فى مصر ، وفيها أصوات تتكلم باسم الدين الحق تجعل وجه المرأة عورة ، ويجب ستره ، وصوتها عورة ، ويجب كتمه ، ومصافحتها ليد رجل غير زوجها مقدمة للزنا ويجب منعها ، وخروجها من بيتها إثم وخيانه ، ويجب حبسها فيه خادمة لزوجها ومربية لعيالها حتى تخرج منه إلى قبرها...

ماذا تفعل المدرسة فى مجتمع كهذا ويكون لها دور تحريرى أو تنويرى ، وهى مجرد مؤسسة تابعة لسلطته ومحكومة بسياسته ؟ وماذا يفعل مدرسوها وهم ناس من الناس فى هذا المجتمع وليسوا بأنبياء وقديسين يعيشون للحق ويموتون من أجله ؟!

دور التعليم فى تغييب الوعى السياسى



دراســـة حالـــة

د. عبد القادر حسن خليفة (*)

د. رقيــه محمد عبد الله (**)

يعبر الوعى Awareness بخصائصه البنائية Structural Properties عن النتاج المباشر لـتفاعل المعـرفة المكتسـبة مــع العقل ، وتشير خصائصه الوظيفية Functional Properties إلـى مـا يترتب على هذه المعرفة من تمييز ما يجرى داخل الذهن من المدركات الخارجية، وهو تعبير عن تمييز الواقع ، وإدراك المتناقضات وفهم مغزى ما يجرى من مفردات العـالم الخارجى (اليوسف ، ١٩٩٦أ ، ك، ٢٣ - ٢٤) ، وفى ضوء تحليل المفهوم بهذا الشكل يصبح الوعى السياسى الغائب أو الزائف هو فقد الفرد القدرة على إدراك الواقع أو الإحساس به ، نتيجة لفقده للمعارف والتصورات المطلوبة ، أو امتلاكه لمجموعة من المعلومات أو التصورات الزائفة عبر وسائط التربية المختلفة .

ويصـبح الوعى السياسى ذا أهمية بالغة خصوصاً فى ضوء الأحداث المتسارعة ، التى تمخضـت عـن الخـريطة الجديدة للعلاقات الدولية منذ انتهاء الحرب الباردة ، وما يميزها من صـراعات حضـارية أو ثقافـية ، تأخذ الشكل العسكرى تارة ، والحصار الاقتصادى والعزل السياسـى تـارة أخـرى ، مدفوعة فى واقع الأمر بالمصالح الذاتية للقوى المهيمنة ، وإذا كانت التحلـيلات السياسـية لعـالم مـا بعد عام ١٩٨٩م (ذو القطب الواحد) قد انفردت بتوليفة من الاصطلاحات والمفاهيم مثل (النظام العالمى الجديد - الشرعية الدولية - صراع الحضارات - العصـور الوسـطى الجديدة) ، فإن هذه التوليفة فى أدبيات العلاقات الدولية ومثله الجدل الدائر حاليا اهتم فى معظمه بسيادة مفهوم (الهيمنة) على الأقل فيما تسمى بدول الجنوب المُستَغَلة .

فلقـد اسـتهلت الألفية الثالثة دورتها وهواجس الصراع بين الشمال والجنوب بدت شائعة تتـناقلها وسائل الإعلام أحياناً ، ويتضمنها الخطاب السياسى أحياناً أخرى ، وتدور حولها خطب

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق .

(**) مدرس بكلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق .

المســـاجد بيـــن الحيـــن والحين ، تماماً كما هو شائع فى الإعلام الغربى ، وتصريحاته السياسية وغـــيرها ، فهو إذن تخوف مشترك ، وليس تصوراً فى جانب واحد دون الآخر ، يراه الغرب – كما أورد (روبرت ووكر R. Walker) – على أنه ادعاء تروج له (الخرافة ونظرية المؤامرة) فى عالم ما بعد ١٩٨٩م ، وينطوى على قضايا نظرية كدور الثقافة والهوية والدين فى العلاقات الدولية (Walker- 1997, 77) ، غير أن ضرب أهداف فى السودان وليبيا وأفغانستان وغيرها بين الحيـــن والحين ، واستمرار الحصار المفروض على العراق وليبيا والسودان ، والتعبئة العسكرية فى الشيشان والبوسنة والهرسك وأفغانستان ، بالإضافة إلى الإزدواجية فى تطبيق المعايير الدولية فى فلسطين والخليج وغير ذلك من أحداث تؤكده وتبين ما تنطوى عليه المواجهة وفكرة (الآخر) فى تأسيس الدول الغربية لمصالحها ، وصياغة العلاقات الخارجية مع الآخرين فى إطار (الهيمنة والتبعية) ، والتى تسعى – كما يرى أرجيوميدو A. Argumedo – إلى فرض نماذج اقتصادية واجتماعـــية تتشـــبع بمعايير وقيم ثقافية ملائمة لتكريس الهيمنة والتبعية المستهدفة ، وتتوسل بما تمـــتلكه مـــن ســـبل الاتصال والتأثير وتقنياتها المتقدمة فى الترويج لأهدافها ، فضلاً على القوة العسكرية فى البؤر التى تراها عصية على الرضوخ لمشروعها (Argumedo, 1991, 180) .

ولـــم تكـــتف هذه الحملة بالقوة العسكرية فحسب بل تم توظيف العلم بشكل أساسى لترويج مشـــروعيتها علـــى أنه أحد نواتج الفعل التاريخى ، الذى لابد من حدوثه طالما توفرت عناصره وأسبابه خصوصاً فى دول الجنوب الفقيرة ، فتارة تروج على أساس نموذج الصراع التاريخى بيـــن الشمال والجنوب الذى تقوم دعائمه على افتراض أن الصراع يحدث نتيجة للتنافس بين جماعتيـــن لأســـباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية ، ونتيجة تهديد كل منها الأخرى تـــتكون مشـــاعر عدائـــية بينهما (Sears, 1985) ، وعليه فإن العلاقات السائدة الآن بين الشمال والجـــنوب إنمـــا نشـــأت عـــن الخوف التقليدى والعداوة المتبادلة بين الحضارة الغربية والبدائية الشـــرقية، بناء على ما لدى كل منهما من توقعات عن الآخر ، وبما يتوقع من أضرار قد يسببها كـــل لغـــريمه ، ومـــن ثم يستمر تبادل الحذر والتشكيك والتهديد ، ومن أبرز علمائه ماريل F. Merrill، وأليوت M. Elliott، وشريف M. Sherif، روث بارت M. Rothbart، وجيرجان K. Gergen (Gergen, 1994) .

وأخـــرى علـــى أســـاس نمـــوذج الحرمان النسبى الذى قال به كل من بيرنستين M. Bernstein، وكروســـبى F. Crosby ، وديكـــوت J. Duckitt ، الذى يركز على أن مشاعر الكراهـــية تجـــاه الآخـــر إنما تنشأ نتيجة لعدم الرضا المتمخض عن الشعور بالحرمان نسبياً عن

الآخريــن ، ومــن ثم يظهر التعبير عن الاستياء فى شكل خصومة جماعية ، فالحرمان النسبى يؤدى إلى تفاقم الأحقاد ، حينما يشعر الناس بالرغبة العارمة فى تحقيق ما لا يتوفر لديهم مقارنة بالجماعــات الأخرى التى تمتلك ما عجزوا عن تحقيقه هم (Bernstein, 1980, 16 - 42) ، ويُعد هــذا النموذج من أهم النماذج الذى يروج له الفكر الغربى ، وعلى أساسه تسوق محاولات إقناع المجتمع الدولى أن العدوان الذى يواجهه اليهود ، وكذلك العنف ضد البيض فى أمريكا ما هو إلا نتــيجة لشعور الآخرين بالدونية بالمقارنة بهما ، ومن ثم إضفاء المشروعية على عمليات التنكيل بالآخرين على اعتبار أنه إحدى صور الدفاع عن النفس .

وأضــاف نمــوذج اخــتلاف المعــتقدات الذى أرسى دعائمه روكيتش وآخرون M. Rokeach & Others بعــداً جديــداً ، حيث نهضت أفكاره على أساس مفهوم (الجمود) فى علاقــته بمفهومــى (تفتح الذهن Open-Minded وانغلاقه Closed) وهو ما يمثل لب أنساق المعــتقدات (Rokeach, 1993) ، وعلى أساس هذا الطرح يروج الإعلام الغربى فكرة أن الصراع بيــن الغــرب والآخريــن إنما هو ناتج عن اختلاف المعتقدات والأفكار بين الجانبين ، فالأفكار والمعتقدات الراسخة لدول الجنوب الفقيرة تنتج – من وجهة نظرهم – شخصيات منغلقة الذهن ، تعجز عن التفاعل بإيجابية مع الأفكار الغربية التى تنتج متفتحى الذهن ، ومن ثم السعى الدؤوب لعولمة الثقافة وسائر عناصر المنظومة الفكرية ، وبها يضمن – وفقاً لوجهة نظره – تنميط أفكار وســلوكيات الآخريــن علــى نحو يتسق مع الفكر والسلوك الغربى ، بما يضمن ذوبان الهويات الثقافية فى بوتقة الهوية الغربية ، ومن يعارض ذلك فهو من أعداء الحداثة والحضارة ، ومن ثم فقرارات الحصار الاقتصادى ، والقوة العسكرية جاهزة لرده مرة أخرى إلى حظيرة التبعية .

أمــا نموذج لعب الأدوار الذى حمل لواءه ليفين R. Levin، ولارسن O. L. Larsen فقد اهتم بإلقاء الضوء على المواقف التى تضم طرفين– على الأقل – بينهما صراع فى المصالح، ويســعى كــل منهما إلى حماية مصالحه أو زيادة مكاسبه إلى أقصى حد ممكن تسمح به ظروف الموقف وقيــوده على شرط أن يتوفر لــدى الطرفين فى العادة الفهم الواحد نفسه لقواعد اللعبة (Levien, 1989) . غير أن هذا النموذج النظرى عجز عن تقديم نظرية شاملة لتفسير الصراعات الدولــية بصــفة عامــة ، وما يتمخض عنها من هيمنة ، ذلك أنه من المؤكد أن مختلف أطراف الصراعات الدولية لا يتفقون دائما على طول الخط فى فهمهم لقواعد اللعبة ، ولمعنى قيم المكسب والخســارة ، فهناك بعض المواقف السياسية فى العلاقات الدولية يختلط فيها فهم طبيعة المواقف لــدى صــناع القرار، ومن ثم تقدير المواقف اللازمة، فتميل النتائج لصالح أولئك الذين يفهمون قواعد اللعبة ، ويسعون لتوظيفها وفقاً لمصلحتهم ، فتختفى ندية الصراع وتظهر الهيمنة .

ويــرى أصـــحاب نموذج التهديد الجماعى كيندر D. Kinder ، وسيرز D. Sears ، وفانمان R. D. Vanneman بالإضافة إلى بيتجرو T. Pettigrew أن الميكانيزم الأساسى الذى يفســر الصراع هو اعتقاد إحدى الجماعات أن حياتها ومصالحها مهددة ومستهدفة من الجماعات الأخرى ، فيما يطلق عليه (العنصرية الرمزية Symbolic Racism) (Pettgrew, 1985, 571- 576) ، وعلــى الرغم من الدلائل الواقعية التى تؤيد دعوى الصراع بين بعض القوميات إلا أن ظــروف وتحليلات الصراع تؤكد أن هذه الأحداث ليس من الضرورى أن تكون هى السبب فى الصــراع فحســب ، وإنمــا قــد تكون فى الغالب أيضا نتيجة من نتائج الصراع ، الذى تغزوه باســتمرار اتجاهــات ومشــاعر الكراهية التى ما فتئت مؤسسات التربية ووسائل الإعلام تؤجج جذوتهــا لــدى الأفــراد استنادا إلى التهديد الجماعى المتوقع من الجماعات الأخرى ، واتضحت ثمــرتها فــى دراسات التعلم الاجتماعى التى اهتم بها B. H. Raven وآخرون باستخدام مقياس "بوجــاردس E. Bogardus للمســافات الاجتماعــية لقــياس الاتجاهات الغربية نحو القوميات المخــتلفة، فقــد بــرزت تفضيلات متنوعة لأبناء القوميات المختلفة تجــاه بعضهم البعض على أســـاس القوالب النمطية التى تكنها كل قومية عن الأخــرى ، وبينت الدراســات التى اهتمت برصــد اتجاهات الأمريكيين نحو القوميات الأخرى أن أكثر القوميات التى ينفر منها الأمريكيون هى القوميات الشرقية الصينيون– اليابانيــون – والعرب.. إلــخ . (Raven, 1993, 109 - 110) ، بينما يفضلون القوميــات الغربية (Tajfel, 1990, 127 - 129) ، وهو ما يوضح بجلاء دور التربية فــى تكويــن صــورة الآخر لدى أبنائهم فى الغرب على نحو يعدهم ظهيراً اجتماعياً يدعم بقوة مشروع الهيمنة الغربى .

وأضــاف نمــوذج التعــلم أو النموذج المعرفى بنتائج أبحــاث رواده تاجفــيل H. Tajfel وزمــلاؤه انجــرام وسكوت Ingram & Scott ، وباندورا A. Bandura ، ووالترز Walters أهمــية للــدور الــذى تؤديه العمليات المعرفية فى تحديد أفكار الأفراد عن الآخرين (الجماعــات الأخرى) ، ومن ثم تكوين اتجاهات موقفية إيجابية / سلبية بناء على معرفة سلوك الآخريــن ، أو تكوين تصورات عقلية Mental Representation يمكن من خلالها التمييز بين الفــئات ، وتعرف العملية العقلية التى يتم بمقتضاها نقل الأفكار ، وفهم أبعادها بالتمثل (Tajfel, 1990, 37 - 41) ، وبذلك يمتلك الفرد رصيداً موجهاً من المعلومات يساعده فى بلورة إدراك الفرد ووعيه عن مثيله ذى المعرفة المحدودة .

وأصـــبحت هذه النماذج الفكرية تمثل الظهير الفلسفى الذى تستند إليه الكثير من نشاطات التعليم، وتسعى إلى صياغة وعى المستهدفين فى ضوئه ، ومن ثم تكوين الاتجاهات والدوافع التى تشكل الموجه للسلوك المطلوب أثناء التعامل مع الآخرين .

ولمـــا كانت الصورة المثلى للتعليم – حسبما أكد ميردال Myrdal – بما تنطوى عليه من اكتساب المعرفة والوعى يؤدى دون شك إلى تغيير القوالب النمطية ، وتكوين اتجاهات ومشاعر مـــودة وتسامح أو كراهية ونفور حيال جماعات معينة كانت الاتجاهات تحسبها محايدة من قبل ، وهـــذا الأمـــر يمكن تعميمه على سائر أشكال ووسائط المعرفة ، لذلك اهتمت دول الغرب بتقديم مقـــررات دراســـية نوعية تتفق مع طبيعة أهدافها ، وبرامج لتدريب المعلمين للتخلص من الأداء الروتيـــنى الـــذى لا يؤدى إلا إلى نتائـــج ضئيلة القيمة فى الغالب ، وبالتالى زيـــادة القدرة على تكويـــن المعـــرفة المخطط لهـــا ، وتوجيه وعى التلاميذ على النحو المستهدف، ومن ثم ضمان اتجاهـــات وســـلوكيات مؤيـــدة للتعامل مع الآخر فى ضوء الفلســـفة السياسية العامة للمجتمعات الغربية (Myrdal, 1985, 123) .

وبهـــذا يتضـــح دور التعلـــيم وما يؤديه من عمليات معرفية فى تشكيل هذه الاتجاهات ، ويعطـــى له الـــنموذج المعرفى وزناً أكثر فى تفسيره لآليات تكوين الاتجاهات ، ويقدم فى الوقت نفســـه التفسير المنطقى لما نشاهده من التأييد الشعبى الواسع فى أمريكا وأوروبا لصناع القرار، خصوصا فى المنعطفات الدموية من مراحل الصراع ، وما قد نراه أحياناً من معارضة تصورها بعـــض وســـائل الإعلام فى الشارع ، فإنه قد يعبر عن عاطفة وقتية أكثر منها معارضة حقيقية وفاعلة لأساليب إدارة الصراع ، أو استنكار لسيناريوهات تنفيذ سياسة الهيمنة الغربية.

ولا حاجة إلى الإفاضة فى أن التغيرات العميقة التى لحقت بالنظام الدولى ، خصوصاً بعد انـــتهاء الحرب الباردة ، وسقوط أحد قطبى العالم ثنائى القطبية ، بكل ما يتضمنه من صراعات أيديولوجية ، ومعارك سياسية ، وتوازنات للقوى قد أضاف دعماً كبيراً للمشروع الغربى ، ببروز الدور الأمريكى باعتباره الفاعل الرئيسى المهيمن على السياسة الدولية حتى الوقت الراهن ، وفى ظـــل ســـياق هذه التطورات الخطيرة تم إعلان قيام النظام العالمى الجديد ، واعتبرت الممارسة الأمريكـــية فى حرب الخليج التطبيق الأمثل لقواعد واتجاهات ومعايير هذا النظام ، وقد أدى ذلك إلـــى نشوء جدل على الصعيد العالمى حول النظام العالمى الجديد (اتجاهاته ، ومبادئه، وآلياته) بالإضـــافة إلـــى مخاطره ، وغيبت تماماً من هذا الجدل الحقائق الموضوعية المتعلقة بالتغيرات

التكنولوجية الكبرى فى البلدان الصناعية الغربية المتقدمة ، والتغيرات الكبرى التى لحقت بأنساق القيم في العالم وخصوصاً فى مجتمعات العالم الثالث (السيد ياسين ، ١٩٩٥ ، ١٤٥ – ١٤٦) .

فقد تضمن إعلان قيام النظام العالمى الجديد نوعاً من أنواع تصفية الحسابات التاريخية بين الرأسمالية والشيوعية ، والدعوة إلى تسييد نسق من القيم تؤمن به أمريكا ، من أهم مبادئه الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ، واعتبار الرأسمالية كما هى فى المفهوم الأمريكى الطريق الأمثل لتطور البشرية ، وتوظيف تكنولوجيا الاتصال والمعلومات كآليات عصرية لتسييده ، وانتدبت نفسها – باعتبارها صاحبة الدعوة له – إلى العمل على فرضه وحمايته بكافة الوسائل ، وعلى الرغم من تأكيد الإدارة الأمريكية آنذاك على أنها لن تفرض تصورها على العالم ، وإن كانت ستتقدم لقيادته إلا أن الرسالة التى اتضحت بمعناها الحقيقى المستتر وراء الصياغات الدبلوماسية ما هى إلا صورة جديدة من صور الهيمنة ، تهدف نتائجها فى واقع الأمر إلى المزيد من تبعية الجنوب للشمال وإخضاعه سياسيا وعسكريا للتوجهات الأمريكية بما يصب فى نهاية المطاف فى وعاء المصلحة الذاتية لها ، ويدعم هذه التحليلات إزدواجية المعايير المتبعة فى التعامل مع الآخر ، ففى الوقت الذى استخدمت فيه القوة العسكرية المدعومة بأحدث تكنولوجيا الحرب ضد (العراق) فى حرب الخليج ، مازالت تستخدم لغة مختلفة مع (إسرائيل) الرافضة للسلام ، والمتحدية لقرارات الأمم المتحدة المتعددة التى تنص على الحقوق المشروعة للشعب الفلسطينى ، بالإضافة إلى التطبيق الانتقائى لمعايير حقوق الإنسان ، حيث يتم التركيز على إظهار مخالفتها فى الدول التى تتعارض مصالحها مع المصالح الأمريكية ، فى الوقت الذى يتم تجاهل مظاهر خرقها فى دول أخرى لا ترى السياسة الأمريكية – وفقا لتقدير مصالحها – ضرورة فى إدانتها (السيد يا سين، ١٩٩٥، ١٤٦، ١٤٨)، كما أنه فى حين اعتبرت قرارات منع نقل السلاح إلى البوسنيين ضرورة لعدم إطالة أمد الحرب ، فإنها غضت الطرف عن الجسور المفتوحة لنقله إلى الصرب عبر الحدود المتاخمة ، وفى حين اعتبرت أن قتل يهودى من قبل المقاومة الفلسطينية أو اللبنانية إرهاباً ، رأت فى حصد أرواح بضعة مئات بينهم النساء والأطفال فى مجازر دير ياسين وصبرا وشاتيلا وقانا وجنين وغيرها ، بالإضافة إلى هدم البيوت وحرق المزروعات من أعمال البر الذى لا يجوز الإعلان عنه أو الخوض فيه كيلا تعلم اليد اليسرى ما تصنعه اليمنى .

ومشروعية حركة الصراع لا تنسحب بالضرورة على موضوعه – كما يرى سعيد إسماعيل – فكل مجموعة بشرية تزعم المشروعية لضرورة صراعها مع الجماعات الأخرى ،

وإذا كـان الموضـوع الغالـب على صورة الصراع البشرى هو (الاستغلال) ، وما تقترن به الضـرورة من (استبداد) ، وهو ما يميز الغرب بمفهومه الحضارى، ذلك أنه يتبنى أيديولوجية محـددة تتـبلور فـى تلك التصورات الكلية التى أفرزتها التجربة البشرية الغربية لتحكم حركة الإنسان الغربى ، ويسعى إلى فرضها على الآخرين ، متوسلاً بكافة الوسائل المشروع منها وغير المشـروع ، وهو إذ لجأ إلى الأسلوب العسكرى منذ الحرب الصليبية حتى العصر الحديث فإنه أعـاد اسـتخدام أسـاليب أخرى إلى جوار ذلك مثل السيطرة على لقمة العيش ، وسلطة القرار وصـنعه ، وذلك حتى يضمن أن يقبع الآخر فى موقع التابع ، بالإضافة إلى الهيمنة الأيديولوجية على العقل العربى عن طريق التعليم (سعيد إسماعيل، ١٩٩٩ ، ٢٣٩ - ٢٤١) .

كما أنه أثناء تحليلنا للصراع وآلياته لابد من ملاحظة ذلك الفرق البين بين حرب (صليبية) دعـت إلـيها الكنيسـة فى القرن الحادى عشر الميلادى، بغية إجتثاث جذور الإسلام الذى يهدد مصـالحها، وأخـرى يقـررها السياسيون الآن لدوافع وأسباب أخرى مختلفة تماماً ، فإذا كانت (الـبابوية) قد أشاعت بلا قناع واعتبرت الإسلام خطراً آنذاك ، وأطلقت نفير الحرب بلا هوادة ولا مواربـة ، فإن الساسة الغربيين فى العصر الحديث أصبحوا يتعاملون مع الإسلام بصورة لا يعوزها الدهاء ، حيث لم يعنوا به كدين إلا بالقدر الذى يقف فى وجه مصالحهم فى المقام الأول ، فـإذا مـا تحققـت تلك المصالح فى وجود الإسلام وبرعاية المسلمين فهم به يرحبون ، ويوم أن يجـدوا فـى بعض أتباعه من يشكل تهديداً لها ، فإنهم يلجأون إلى ما يلزم من أساليب الحصار والتجويع واستخدام القوة العسكرية .. وغيرها من وسائل تكفل تأمين من تعتبرهم (معتدلين) فى سـدة الحكـم يقومون بتأمين هذه المصالح ، وما حدث فى الخليج حتى أفغانستان مروراً بحرب البلقان وغيرها من أمثلة كثيرة تمثل نماذج لذلك .

إذن رمـاح الاتهام - دون تجنى - مشرعة فى وجه التخطيط للهيمنة على العالم العربى والإسـلامى ومشـاهد التنفـيذ تتوالى ، وبأشكال متعددة ومتغيرة فى الوقت ذاته وفقاً لتقديرات المواقف ، ومتطلبات كل مرحلة ، مما لا يعوزه الدليل ولا يفتقد البرهان، وأصبح الجسد العربى والإسـلامى لا يـرى فى خلفية الصراع الحضارى فى العصر الحديث إلا معمدا بالدم ، فلم يعد يسـتدل عليه إلا من خلال الدم المسفوك منذ أدرك غيرهم أن أرواح المسلمين لا قيمة لها ، وأن دماءهم أصبحت غير ذات ثمن ، يسيره الإهدار فى أى وقت بمباركة منظمات دولية أسسوها هم، وبقـرارات تبريرية أعدت فى مطابخهم السياسية ، وبأحلاف عسكرية كونوها بشكل وثيق الصلة بنظام للأمن ينهض على المحاور والتكتلات، وفى إطار تحليل مصادر التهديد - الـذى يتوقعونه

دائمـا مـن الخـارج – وطـرق مجابهـته ، فى ضوء مفاهيم مثل (توازن القوى – التوازن الاستراتيجى – الردع – إدارة الأزمات – السيطرة على المخاطر) ، وخطوات تنفيذ استراتيجية الهيمـنة توضح يوما بعد يوم بعشرات القرائن والأدلة أن أهدافها تتجاوز مجرد احتلال الأرض ونهب خيراتها إلى السعى لإجهاض المشروع النهضوى الإسلامى .

وقـد اعتـبر عالم السياسة الأمريكى صمويـل هانتنجتون S. Hantington فى مؤلفه أزمـات العالم الجديد عام ١٩٩٣ أن الصدامات العسكرية للعالم الجديد لن تكون أيديولوجية ولا اقتصـادية فحسـب وإنما ستكون ثقافية فى المقام الأول، وبعد أن وضع تحليلاً لخريطة الثقافات العالمـية، وعدد من خلالها سبع ثقافات أساسية فى العالم، فإنه اعتبر أن الصدام الحقيقى سيكون بيـن الإسلام بمفهومه الثقافى والحضارى وبين الغرب بعامة (Hantington, 1993, 19)، ذلك أن الإسـلام بظهـيره الثقافى– على الرغم من انبهار بعض المنتسبين إليه بالغرب– لا يزال يشكل الجبهة الأكثر استعصاء على الاختراق والهيمنة الغربيين، لأسباب فلسفية وتاريخية متعددة يطول شرحها، ولذلك فإن حظه من التخطيط لكسر الإرادة وقهرها أوفر، والإسلام الذى يقلق بال قوى الهيمـنة الغربية هو النموذج الحضارى الذى يعتمد شريعة السماء كأسلوب حياة، وليس الإسلام الطقوسـى المفـرغ من الوظيفة الاجتماعية، ذلك أن هذا الأخير مرحب به من الجميع بدءاً من (سـلمان رشـدى) إلـى (القس بات روبرتسون Robartson) وتسعى لصياغته وترضى عنه بجـدارة قوى الهيمنة الأمريكية والأوروبية ومشهد الهيمنة يطل علينا بوضوح إذا ما دققنا النظر فـيما يحدث فى ربوع المنطقة العربية والإسلامية من المجازر فوق أطلال المنازل المهدمة فى فلسـطين حـتى دخان الحرائق وراء الأفق الأفغانى، ذلك أن الهيمنة صفة لازمة للحداثة الغربية سـجلتها وساقت لإثباتها عشرات الحجج والبراهين الباحثة الفرنسية صوفى بسيس S. Psais فى مؤلفها الغرب والآخرون (Psais, 1999, 245 - 247) .

وإذا كانت البرجوازية الغربية قد أصبحت – خصوصا فى العصر الحديث – تمثل وجهين فى آن ، أحدهما التسلط والهيمنة الرأسمالية التى أصبحت بعد ذلك تسلطا وهيمنة إمبريالية ، تقوم بأبشع عمليات النهب ، والاستغلال ، والقهر ، بل والإبادة كذلك ضد شعوب البلدان المتخلفة ، أما الوجـه الـثانى فهو وجه الثورة البرجوازية الديمقراطية التى لم تعبر عن خبرة أوروبية غربية فحسـب، بل كانت تحمل كذلك رايات إنسانية عامة تمثل الحرية والإخاء والمساواة والديمقراطية والعقلانية ، كما كانت تقدم منجزات فكرية وتكنولوجية ذات قيمة ثورية لتدعم مصالحها (محمـود العالم ، د.ت ، ١٢١ – ١٢٢) ، فإنها أوجدت خلفها بالتعليم ظهيراً اجتماعيا يدعمها لتحقيق أهدافها ، والاستمرار فى تنفيذ سيناريوهات الهيمنة .

ولمـــا كانــت تصـــرفات الـــناس وسلوكهم تتم كما يؤكد ليبمان W. Lippmann نتيجة لملاحظات موضوعية عن العالم من حولهم ، بل هى فى حقيقة الأمر مبنية على تصوراتهم ، أو الصور التى رسمت فى رؤوسهم عن العالم ، أى أن الفرد لا يقوم بالمشاهدة والملاحظة والتحديد قبل إصدار حكمه، وإنما ينظر إلى الأشياء كما يحددها لـــه المجتمع الذى يعيش فيه أثناء التنشئة الاجتماعية فيما يعرف بتحديد إطار الوعى (محيى الدين عبد الحليم ، ١٩٩٠ ، ٢٠٦)، وعلى ذلك وفى ضوء التحديات الراهنة التى أصبح يتعين على الوطن العربى أن يتعامل معها من خلال وضعها فـــى إطارها الصحيح ومجابهتها، تظهر أهمية التربية فى السعى إلى توعية الأفراد بشكل صحيح بحقـــيقة العدو ، وأوضاعه، وأطماعه ، ومخططاته ، والدور الذى يقوم به فى المنطقة العربية ، وواجبات المواطن فى مجابهة الخطر ، وهذا يتطلب أن يضم التعليم فى مجال إهتماماته وتحتوى مقرراته على موضوعات توظف فى تنمية الوعى بأبعاد الخطر وحقيقته (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١٩٦) ، فهل اهتم التعليم بذلك ؟

تشـــير الكتابات العلمية التى تمت خلال الربع الأخير من القرن العشرين إلى قلة الاهتمام اللازم بالارتفاع إلى مستوى التحديات الخارجية ، وتسييس التعليم على النحو الذى يخدم تكريس أوضـــاع داخلية فيما أتيح من دراسات ، ففى دراستها عام ١٩٨٣ عن دور المدرسة فى التنشئة السياســية للطفـــل المصـــرى أوضـــحت " نادية سالم " من خلال تحليل المقررات الدراسية أن المدرسة تعنى بتكريس وإبقاء الوضع السياسى القائم ، عن طريق تلقين القيم والاتجاهات السياسية المقبولة فى المجتمع (نادية سالم ، ١٩٨٣ ، ١٧ – ٤٣) ، وأكد "عبد الباسط عبد المعطى" عام ١٩٨٤ مـــن خـــلال تحلـــيله لمقرر القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائى، أن التعليم يسهم فى إقامة الحواجـــز بين التلاميذ وبين إدراك واقعهم كما هو، ويسعى إلى تفسير الواقع المعيش تفسيراً غير حقـــيقى، ومن ثم يسهم فى تزييف وعى التلاميذ، بالإضافة إلى أنه يهتم شكلا وموضوعا بإعادة إنتاج أبعاد الواقع الاجتماعى، والسبب كما يراه أن التعليم المصرى قد جاءت ولادته مشوهه على يـــد الاســـتعمار الانجلـــيزى، الـــذى صاغ نظامه أو على الأقل أثر فى صياغته ، حتى تتناغم مخـــرجاته مع مصالحه فى إحكام السيطرة على المجتمع، وانعكس تشوهه على دوره فى صناعة الوعى الزائف (عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٤ ، ٥٥ – ٧٧) .

وتوصلت روزمارى صايغ عام ١٩٨٧ فى بحثها عن مصادر الوطنية الفلسطينية للاجئين فى لبنان إلى خمسة مصادر تمثل أسس تكوين الوطنية الفلسطينية لسكان المخيمات (مصادر نابعة من الأسرة والمحيط المحلى – مصادر قومية ثقافية مثل الأدب وكتب التاريخ والنظام التعليمى –

مصـــادر الحـــركات الاجتماعية والأحزاب السياسية – مصادر معاناة العداء والتهميش الممارس ضدهم – بالإضافة إلى مصادر الأحداث الدولية والعربية) (روزماري صايغ، ١٩٨٧، ٢٠٨– ٢٣٠)، فهـذه المصـــادر تمثل روافد مستمرة لتشكيل وصناعة الوعى السياسى للاجئين الذى يعول عليه للحفـاظ علـى الهويـة الوطنية ، ويتيح فهما صحيحاً للظروف المتغيرة لما يسمى بإعادة إنتاج الصـــراع السياسى Reproduction of Political Conflict ، والوعى بسيناريوهات العلاقات السياسية وأبعادها الظاهرة والمستترة .

وأضـــاف " كمال المنوفى ١٩٨٨ " فى دراسته للتنشئة السياسية للطفل فى مصر والكويت من خلال اهتمامه بتحليل مضمون المقررات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والسنتين الأوليين من المرحلة المتوسطة ، أن المدرسة تهيئ النشء بشكل أساسى للتسليم بدور الفرد ، والتهوين من دور الجماعـــة ، ذلـك أن المقررات تركز على ما يوحى للتلاميذ أن حركة المجتمع لا تصنعها الجماهير ولا تشارك فى صنعها، بقدر ما تكون نتيجة لجهود الفرد (كمال المنوفى، ١٩٨٨،٣٨– ٦٥)، وهو ما يضمن إعادة إنتاج أجيال عازفة عن المشاركة السياسية ، راضية بما يُرتضى لها .

وهكذا يلاحظ بأن المدرسة فى ربوع الوطن العربى التى اهتمت بها الدراسات تسهم بقدر كبـير فـى تزيـيف وعـى التلاميذ ، وذلك بحرصها على بث جانب من التصورات والمفاهيم المشوهة، ومن ثم الإبقاء على من تستهدفهم فى إطار ظروف عقلية لا تكاد تسعفهم فى الاستدلال والتفكـير فـى الواقـع بمتسقاته ومتناقضاته ، ومن ثم تتحقق أهداف محاصرة تفكير المواطنين السياسى ، واستمرار السيطرة عليه ، ولهذا ظلت وظائفها (أهدافاً ومنهجاً وطريقة) أسيرة السعى لـتكريس الأوضاع الداخلية دونما الاهتمام ولو بهامش بسيط لإعادة إنتاج الوعى السياسى بحقيقة وظـروف العلاقـات الدولـية والصراعات الراهنة ، اللهم إلا بعض الاهتمامات فى المخيمات الفلســطينية للظروف الراهنة التى يواجهونها ، وبخاصة محاولات تضييع الهوية أو مسخها من قبل الحركة الصهيونية .

وبـناء على ما سبق يمكن القول بأن عملية التنشئة السياسية التى تقوم بها المدرسة – كما يرى كمال نجيب– ما هى إلا جزء مما يطلق عليه أصحاب الاتجاه النقدى (الوظيفة الأيديولوجية للمدرسة)، فالمدرسة تقوم بوظيفة واضحة تهدف إلى إخفاء حقيقة الأوضاع الاجتماعية ، وتغطية مثالـب السياســات المتحيزة للطبقات المهيمنة عن أبصار التلاميذ ، وتقدم مصالح الفئة الحاكمة بوصفها (المصالح العامة) لكل أفراد المجتمع ، أو المصالح العليا للوطن ، وتبرير مثالب النظام الاجـتماعى القـائم وتسـويغ قبوله ، واعتباره أمراً طبيعياً لا بديل لـه، وتخفى حقيقة العلاقات

المجتمعية المعيشة ، وتستبدل بها أطراً تصورية زائفة ، وبهذا تسعى المدرسة لإعداد النشء للأدوار المناطة بهم فى إطار الواقع المعيش ، أى تمهد الطريق لإدماجه فى نسيج الوضع الراهن (كمال نجيب ، ١٩٩٢ ، ٧٢ – ٧٣) .

ولما كانت النخبة العربية المعاصرة – سواء كانوا سياسيين أو اقتصاديين أو فكريين – هم من مخرجات الوضع التربوى العربى المعاصر – خصوصا فى السبعين سنة الأخيرة – وهم الذين تولوا قيادة الوطن إلى ما هو فيه من أزمات سياسية واجتماعية واقتصادية وغيرها ، أى أنهم يمثلون نتائج أزمة التعليم وسببا من أهم أسباب استمرار أزمات الوطن فى آن ، هذه الأزمات التى تكشفت عراها الواحدة تلو الأخرى تحت وطأة الاختبارات القاسية والإجبارية التى ما برح يطرحها علينا الدور العالمى الجديد ، ومعها انكشفت شخصيتنا العربية – مع الأسف الشديد – عن انفصام واضح بين القول والعمل وبين الرغبة والقدرة ، فنحن نظريا نرفض الأحادية القطبية ، وندعو إلى تعدد الأقطاب، وتنوع الثقافات وحوار الحضارات ، وعقد المؤتمرات للوصول إلى أفضل السبل لتحسين صورتنا أمام الغرب – خصوصا عقب أى أزمة – (أى اللهاث وراء الغرب لعله يعرفنا كما نكون أو كما نريد أن يعرفنا) ، فى حين نغض الطرف عن أن التحديات الراهنة تفرض علينا أن نعرف ذلك الغرب على حقيقته ، فلسفته، أنماط تفكيره، سلوكه ، الدوافع الحقيقية وراء قراراته الاستراتيجية، بالإضافة إلى فهم نظمه السياسية ، ومراكز اتخاذ القرار ، وجماعات الضغط المؤثرة فى قراراته ، فحينما نعرف حقيقة ذلك كله سيتضح لكل ذى عينين أن الغرب لا يريد (أن يعرفنا إلا كما يريد أن يعرفنا) ويغرس ما يريد فى نشئه من خلال نظمه التعليمية ، ويروج لذلك بأبواق إعلامه ، حتى يحقق من الذرائع ما يضمن لنا موقع (المفعول به) فى جملة الأحداث العالمية ، وهو ما يخدم على أهداف استمرار الهيمنة والتبعية ، ونحن نظريا نشهر بالسيطرة الإمبريالية فى حين أننا عمليا خاضعون لها ، ونرفض قولاً التدخل الذى ينتهك سيادة الدول ، ولكننا عملا ندعمه فى الكثير من الأحيان ، ونقف صامتين كثيراً إزاء الممارسات العملية التى تؤكد الهيمنة الأمريكية ، وتبيح التدخل العسكرى تحت شعار إنسانى ، أو الغطرسة الإسرائيلية فى انتهاك حرمة الأرواح والمقدسات .

كما أن المرء حين يقرأ ما يجرى على الساحة العربية والإسلامية من مستقبل مخضب بالدم، يتم فيه على قدم وساق السعى لإجهاض مشروع الأمة النهضوى ، تفجعه حقيقة الصمت المطبق الذى يلف الناس ، ولا يكاد يرى – لأسباب كثيرة داخلية وخارجية – حضورا جماهيريا يذكر سواء فى مواكب الجنازات اليومية لقوافل الضحايا فى الأرض المحتلة ، أو بعض صور

الاحتجاجات بين طلاب الجامعات هنا أو هناك ، وخطورة هذه الظاهرة يكمن فى ذاتها أولا كونها تعكس واقعاً بائسا تقدمت فيه الذات وانزوى فيه المجتمع فى تعبير جلى عن سيادة ثقافة اللامبالاة الـــتى أصبحت تحكم تفكير وتصرفات الناس ، أما الوجه الآخر لخطورة هذه الظاهرة فإنه يكمن فى أن عدم الاكتراث بهذه النكبات يوحى للآخرين بقدر لا بأس به من الثقة بأنهم يواجهون أمة قد تــبلدت ، ومات فيها الشعور بالإحساس، ونزعت منها القدرة على الغضب ، ونسخ من ذاكرتها الجهــاد للدفــاع عن نفسها وحماية مقدساتها ، الأمر الذى يغريهم بالمضى قدماً فى تنفيذ مشاهد سياســاتهم ، ويفــتح شهيتهم لتدمير أى بلد عربى وإسلامى لا تروق لهم سياسته ، والسؤال الذى يثــيره هــذا المشهد : ما الذى أصاب الشارع العربى حتى انتهى أمره إلى هذه النهاية البائسة ، والتى أخرجته قسراً من معادلة التأثير فى الداخل والخارج ؟ ويزداد إلحاح هذا السؤال علينا فى هذا الوقت بالذات ، وقضايانا فى أشد الحاجة إلى الدعم الشعبى للدفاع عنها ، على امتداد الساحة المستباحة الممتدة من فلسطين حتى ما وراء الأفق الأفغانى ، وهنا تتبلور مشكلة الدراسة .

مشكلة الدراسة وتساؤلاهًا :

لقــد تأخــرت مجتمعاتــنا العربية كثيراً فى إدراك حجم التباين والتناقض الصارخ بين ما تحتاجه هى من الغرب وما يحتاجه الغرب منها ، فقد جاءت فى توجهها – سواء المباشر أو غير المباشــر – نحو الغرب مدفوعة بالرغبة العارمة فى الاقتداء به كنموذج حقق السبق فى التقدم ، علهــا تحقق بعض ما حققه ، وهو ما دفعها إلى الوثوق التام به وبكل ما يريده منها ، أما الغرب فقــد جــاء فــى انفــتاحه عليها مدفوعا برغبة تحقيق الامتداد والسيطرة ، كى يتمكن من تحقيق مصالحه الذاتية على حسابها، فإذا كانت رغبة الاقتداء هى التى سيطرت على انفتاح شعوبنا على الغرب ، فإن الأنانية وحب الذات والتخطيط للهيمنة هى التى سيطرت فى انفتاحه علينا ، وقد أدى الــتأخر فــى إدراك هذا التناقض إلى الاستسلام العربى لكافة محاولات الآخر الاستقطابية (جابر خطاب ، د. ت ، ٢٠٦ – ٢٠٧).

ومن ثم شهدت العلاقة التاريخية بين الغرب ومجتمعاتنا دعماً قوياً منا – إما بغير وعى أو تحــت ضغوط خارجية عصية على الاحتمال – إعلاميا وسياسيا وأحيانا عسكريا ، تساعده على استمرار تنفيذ مخططاته فى الهيمنة والاحتواء ، مما يعكس قلة الوعى بطبيعة قضايانا والتحديات الــتى تواجهها ، فى الوقت الذى يوظف الغرب منذ فترة مبكرة من عصر النهضة – ومازال – العملــية التعليمــية هدفــاً ومحتوى ، بالإضافة إلى استمرارية عرض وترويج الأخبار إعلاميا ، ليحقق عملية غسيل مخ (بالتنقيط) أثرت على الفرد فى أوروبا وأمريكا ، مما جعل التحيز الذى

تنتهجه حكومات الغرب تحت دوافع اقتصادية وسياسية وعسكرية أو عنصرية مدعوماً برأى عام يتصـــور نفســـه واحة الثقافة والحضارة ، ضد العرب الذين يجسدون البدائية والهيمنة ، ولا تكاد تخلـــو حـــياتهم من القتل والإرهاب والدسائس .. وغيرها ، مما يعنى أن آليات التأثير فى تشكيل الشخصية الإنسانية فى بلداننا تعانى من أزمة حقيقية .

وعليه ، تدور الدراسة حول الإجابة عن التساؤل الأساسى التالى :

* **ما مظاهر فعل التعليم فى تغييب الوعى السياسى ، وكيف السبيل نحو تجاوز ذلك ؟**

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية :

(أ) إلـــى أى حـــد تهـــتم المنظومة الهدفية للتعليم فى الوطن العربى بتنمية الوعى السياسى بالعلاقات الدولية ؟

(ب) ما مدى اهتمام المحتوى الدراسى بمفردات تنمية الوعى السياسى بأبعاد علاقات الهيمنة ؟

(ج) ما دور المعلم فى التوعية السياسية فى النظام التعليمى العربى فى الوقت الراهن ؟

(د) كيف السبيل إلى الخروج من الأزمة وتوظيف التعليم فى صناعة الوعى السياسى المواكب لمستوى التحديات الخارجية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف الموضوعى عن الدوافع الحقيقية الكامنة وراء تعامل الغرب مع بلـــدان وطنـــنا العـــربى ، وعناصر الهيمنة المستهدفة ، ومن ثم تنمية الوعى لدى أبنائنا بحقيقة الإمبريالـــية الغربية فى مختلف المحاولات الظاهرة والمستترة لتبييض وجهها ، وإخفاء حقيقتها ، واســـتثمار الوســـائل المؤثـــرة فى تربية النشء - ومنها التعليم - من خلال الوقوف على واقع اهـــتماماته وأهدافـــه الآتـــية فى تحقيق التوعية السياسية المستهدفة ، وتوضيح الرؤى المستقبلية لـــتطوير هـــذه الأهـــداف والاهتمامات كى نحسن استثمار التعليم كأهم الأوراق العربية فى دعم قضـــايانا، علـــى الأقل بظهير اجتماعى يقوى ظهر الأمة على الارتفاع إلى مستوى التحديات ، والصـــمود فـــى مواجهة تلك الهجمات الشرسة التى تسعى لاغتيال مستقبل أجيالنا ، من باب أن التعبئة السياسية للجماهير ليست شرطا ضروريا للتعامل مع الآخرين فى ضوء ما تمليه المصالح القومـــية فحســـب ، وإنمـــا لأنهـــا تمثل أهم السبل لتغيير مراكز الثقل فى بناء القوة بالمجتمعات المهمشة فى النظام العالمى الجديد .

حدود الدراسة :

أولا : الحد الجغرافى :

تقتصر الدراسة فى تقصى أهدافها على النظام التعليمى فى المملكة العربية السعودية ، وقد تم اختيار منطقة الإحساء كمجال جغرافى لاختيار العينة (مدارس التعليم الابتدائى بنون / بنات)، علـى اعتبار أن اختيار النظام التعليمى فى السعودية يمكن اعتباره ممثلا إلى حد ما لجملة العناصر البشرية للنظم التعليمية فى معظم دول عالمنا العربى، ويمتد أثر مخرجات نظامها التعليمى ليطول جانباً من أبناء وبنات الكثير من الدول العربية ، ويدعم ذلك عدد من الأدلة من أهمها :

(أ) أن دراسة أى نظام تعليمى عربى ، وكشف مواطن الإجادة وتدعيمها ، ومواطن الضعف فيه ومعالجتها لا يعود نفعه على البلد فحسب ، وإنما يمتد نفعه المباشر وغير المباشر إلى كافة البلدان العربية ، على اعتبار أن أى قطر عربى يفترض أنه يمثل عمقاً إستراتيجياً لبقية الأقطار الأخرى ، وعودا يضيف بصلابته قوة للحزمة العربية .

(ب) أن النظام التعليمى فى المملكة (من رياض الأطفال حتى الجامعة) يعتمد على كوادر عربية تنتمى إلى عدة بلدان عربية (مصر – الأردن – سوريا – لبنان – تونس – الجزائر – فلسطين – والسودان) يعملون كمعلمين وإداريين جنبا إلى جنب مع الكوادر المحلية ، وبذلك فإن اختيار عينة من المعلمين فى مدارس أى قطاع فى المملكة إنما يعنى اختيار عينة تبدو ممثلة تقريبا لأكثر من ثلث دول الوطن العربى ، وبذلك فإن النتائج تعكس الضوء على فلسفة إعداد المعلم فى عدد لا بأس به من دول الوطن العربى.

(ج) أن المملكة كدولة كبرى تنتمى إلى دول مجلس التعاون الخليجى (دولة جاذبة للعمالة الخارجية خصوصا العربية والأسيوية) فإن حظها من الأيدى العاملة الوافدة وافر ، ومن ثم ضمت مدارسها أبناء الوافدين من الجنسين فى مختلف مراحل التعليم دون الجامعى ، ومن ثم فإن أثر فلسفة نظامها التعليمى فى صناعة الوعى السياسى العربى بالقضايا والتحديات المحدقة بالوطن العربى يمتد ليشمل أعداداً من أبناء الكثير من الدول العربية ، بينهم الإحصاء التالى حسب آخر تعداد (بنون / بنات) .

جدول (١) يوضح أعداد المعلمين / والتلاميذ (السعوديين / غير السعوديين) في مدارس البنين والبنات بالمراحل التعليمية (١٤٢٠ – ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م)

مدارس البنين (١)

الجنسية / المرحلة	المعلمون: سعوديون – العدد	%	جنسيات أخرى – العدد	%	مج	التلاميذ: سعوديون – العدد	%	جنسيات أخرى – العدد	%	مج
الابتدائية	٧٨٣٦٢	٨٧,٣	١١٤٠٨	١٣,٧	٨٩٨٠٠	١٠٤٨٢٣٨	٨٨,١	١٤١١٢٦	١١,٩	١١٨٩٣٦٤
المتوسطة	٣٥٦٤٥	٨٢,٧	٧٤٧٦	١٧,٣	٤٣١٢١	٥٢٤٠٨٠	٩٠,١	٥٧٧٨٤	٩,٩	٥٨١٨٦٤
الثانوية	١٧٩٥٦	٧٢,٥	٦٨٠٥	٢٧,٥	٢٤٧٦١	٣٤٧٦٦٦	٨٩,٣	٤١٨٩٤	١٠,٧	٣٨٩٨٦٠
معاهد وكليات إعداد المعلم/ المعلمة	٩٦٦	٤٩,٩	٩٧١	٥٠,١	١٩٣٧	٢٥٤٢٩	١٠٠	–	–	–
المدارس السعودية في الخارج (٣)	٣٦٩	١٠٠	–	–	–	٨٧٣	٢٩,٩	٢٠٥٠	٧٠,١	٢٩٢٣
جملة	١٣٣٢٩٨	٨٣,٣	٢٦٦٦٠	١٦,٧	١٥٩٩٥٨	١٩٤٦٥٨٦	٨٨,٩	٢٤٢٨٥٤	١١,١	٢١٨٩٤٤٠

مدارس البنات (٢)

الجنسية / المرحلة		المعلمات: سعوديات – العدد	%	جنسيات أخرى – العدد	%	مج	التلميذات: سعوديات – العدد	%	جنسيات أخرى – العدد	%	مج
الابتدائية		٨١٣٣٩	٨٧,٥	١١٦٢٩	١٢,٥	٩٢٩٦٨	٨٤١٥٦٨	٧٨,١	٢٣٦٦٦٧	٢١,٩	٣٨٤٢٣٥
المتوسطة		٣١٢٣٤	٧٧,٧	٨٩٦٤	٢٢,٣	٤٠١٩٨	٣٦٤٣٨٨	٨١,٩	٨٠٤٠٧	١٨,١	٤٧٩٥
الثانوية		٢١١٠٩	٧٨,٨	٥٦٨٣	٢١,٢	٢٦٧٩٢	٢٥٢٥٥٠	٨٢,٧	٥٢٩٧٩	١٧,٣	٦٥٢٩
معاهد وكليات إعداد المعلم/ المعلمة	د	٦	١,٨	٣٢٩	٩٨,٢	٣٣٥	٨١٧٥٧	٩٩,٧	٢٧٣	٠,٣	٨٢٠٣٠
	إ	١٣٦١	٦٢,٤	٨١٩	٣٧,٦	٢١٨٠					
	مج	١٣٦٧	٥٤,٤	١١٤٨	٤٥,٦	٢٥١٥					
المدارس السعودية في الخارج (٣)		٣١٣	١٠٠	–	–	٣١٣	٧٣٤	٢٥,٤	٢١٥٢	٧٤,٦	٢٨٨٦
جملة		١٣٥٣٦٢	٨٣,٢	٢٧٤٢٤	١٦,٨	١٦٢٧٨٦	١٥٤١٩٩٧	٨٠,٥	٣٧٢٤٧٨	١٩,٥	١٤٤٧٥

(١) وزارة المعارف : التوثيق التربوي ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، ص ١٠٧ ، ١١١ ، ١١٥ – ١١٧ .

(٢) الرئاسة العامة لتعليم البنات : التقرير السنوي لتعليم البنات ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، ص ٦٠ ، ٢٤٠ .

(٣) وزارة المعارف : خلاصة إحصائية عن الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج ، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م .

ثانيا : الحد البشرى :

يقتصـــر الحد البشرى للدراسة على عناصر المدخلات الأساسية البشرية (معلم / تلميذ) للمرحلة الابتدائية (بنون / بنات) وذلك استنادا إلى :

(أ) يؤيد أصحاب الاتجـــاه الكلاسيكى فى التنشـــئة السـياسية (بيرى ستيسى B. Stacey ، وريتشـــارد ميريلمان R. M., Merelman) الاهتمام بالتربية السياسية ، وتنمية الوعى منذ الطفولة ، إذ تمثل الطفولة كمرحلة سابقة للمراهقة – الفترة التى تتشكل فيها اتجاهات الأطفـــال وقيمهم السياسية – منعطفات مهمة فى سبيل بلورة الهوية السياسية للراشدين ، والمجتمع الذى ينجح فى إذكاء الوعى السياسى بالقيم الذى يرتكز عليها نظامه ، والأخرى الـــتى تحكم علاقاته بالمجتمعات الأخرى ، يحمى مستقبله من أشكال عديدة من التوترات والاضـــطرابات الاجتماعية والسياسية ، على اعتبار أن هناك روابط وثيقة بين ما يتعلمه الأطـــفـــال فى سنى عمرهم المبكرة من مبادئ وقيم وســـلوكهم كمواطنين ناضجين فيما بعـــد ، أو علـــى الأقـــل تشكل خلفية إدراكية تبنى عليها إدراكات الفرد ، وتتشكل خلال المراحل التالية من حياته ، ومن ثم تسهم فى استقرار النظام السياسى وثباتـــه .

. (Parkin, 1991, 83)

(ب) بينـــت الـــبحـــوث الإمبريقـــية الـــتى اهتمت بدراسة وتحلـــيل أفكار الأطفال واتجاهاتهم الســـياســـية فى أمريكا وأســـتراليا وإنجلترا ونيوزيلاندا والســـويد فى فـــترة السبعينيات ومـــا بعدهـــا أن الأطـــفـــال حالمـــا يتجاوزون الثانيـــة عشرة من عمرهم تتكون لديهم وتكونـــت فى جوانحهم أحاســـيس وطنية قوية صـــورة متكاملة للعالم وعلاقاته السياسية الـــبـــارزة ، واحـــتملوا فـــى جوانحهـــم إحســـاساً وطنياً قويـــاً ، ويبدأ وعيهم الحقيـــقى بالأفكـــار الأيديولوجية المرتبطة ببـــناء القوة والسلطة ، والأصدقاء والأعداء فى الداخـــل والخارج، بالإضافة إلى إدراكهم لحقيـــقة الوظائف الســـياسية للأحزاب .

. (Dawson, 1989, 311 - 313)

تحديد العينة :

جدول (٢) يوضح توزيع العينة (المعلمين / المعلمات) و (الفصول) و [أعداد التلاميذ (سعودى / غير سعودى) والنوع] فى المدارس المختارة

م	مدارس البنين						مدارس البنات					
	المدرسة	المعلمون	الفصول	التلاميذ			المدرسة	المعلمات	الفصول	التلميذات		
				سعودى	غير سعودى	مجـ				سعوديات	غير سعوديات	مجـ
١	القدس	١	١	١٩	٩	٢٨	السادسة بالهفوف	٢	٢	٣٥	١١	٤٦
٢	حمزة بن عبدالمطلب	١	٢	٤٩	١٢	٦١	التاسعة بالهفوف	٢	٣	٦٨	٤	٧٢
٣	قرطبة	٢	٢	٥٤	٣	٥٧	الثامنة والعشرون بالهفوف	١	٢	٥٥	٤	٥٩
٤	فلسطين	٢	٢	٥٣	٧	٦٠	الثانية عشرة بالمبرز	١	١	١٧	٧	٢٤
٥	صلاح الدين الأيوبى	١	١	٣٠	٢	٣٢	السادسة عشرة بالمبرز	٣	٣	٨٦	٥	٩١
٦	مكة المكرمة	١	٢	٦٣	٥	٦٨	–	–	–	–	–	–
مجـ العينة	٦	٨	١٠	٢٦٨	٣٨	٣٠٦	٩	١١	٢٦١	٣١	٢٩٢	٥

تـــم تطبـــيق الدراســـة الميدانية على عينة من معلمى اللغة العربية بلغت ٣٥% من جملة المعلمين الذين يدرسون للصف الخامس الابتدائى فى مدارس العينة (٢٣ معلما) ، وقع الاختيار علـــيهم بشكل عشوائى ، وتلاميذ فصولهم البالغ عددهم (٣٠٦) تلميذا يمثلون ٤٨% من جملة تلامـــيذ الصف الخامس (٦٣٢ تلميذا) بمدارس العينة البالغ عددها (٦) مدارس يمثلون ٣,٣% من جملة المدارس الابتدائية للبنين بمحافظة الإحساء والتى يبلغ عددها ١٨٤ مدرسة .

أما عينة البنات فبلغت ٥٠% من جملة معلمات اللغة العربية اللائى يدرسن للصف الرابع الابـــتدائى (١٨ معلمة) فى مدارس العينـــة ، وتلميذات فصولهن وعددهن (٢٩٢) تلميذة يمثلن ٥٤% مـــن جملـــة تلمـــيذات الصف الرابع (٥٤٠) بمدارس العينة التى تمثل ٢,٦% من جملة المدارس الابتدائية للبنات بمحافظة الإحساء (١٩١ مدرسة) .

ويـــرجع اختيار العينة من بين معلمى اللغة العربية فى الصف الخامس الابتدائى ومن بين معلمات الصف الرابع الابتدائى فى مدارس العينة ، بالإضافة إلى اختيار عينة التلاميذ والتلميذات مـــن بين المقيدين فى الصف الخامس، والمقيدات فى الصف الرابع إلى أن الدراسة الاستطلاعية أبرزت أن محتوى مقررات اللغة العربية فى الصف الخامس (بنون) والصف الرابع (بنات) يشمل

موضـــوعات يمكـــن توظيفها بشكل جيد لتشكيل الوعى السياسى بالواقع المستتر لعلاقات الغرب بالدول العربية وما آلت إليه من نتائج ، ولذا فإن اختيار المعلمين والمعلمات من بين المتخصصين فـــى اللغـــة العربية والمختصين بالتدريس لهاتين المرحلتين يُعد اختياراً مناسباً لتطبيق إجراءات الملاحظـــة أثناء الموقف التعليمى للوقوف على دور المعلم ووعيه فيما يتعلق بتوظيف النص فى تنمـــية وعـــى التلاميذ، بالإضافة إلى الوقوف على مدى انتقال أثر هذا الدور وانعكاسه فى وعى التلامـــيذ، وذلـــك بإجراء الاختبار الموقفى لقياس مؤشرات اتجاهات التلاميذ ، والتى تتشكل بناء على درجة الوعى بالقضية المطروحة.

إجراءات الدراسة ومنهجها :

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

أثـــناء الإشـــراف علـــى طلاب التربية العملية فى إحدى المدارس الابتدائية لفت النظر – مصـــادفة – نـــص شعرى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى بعنوان " الذئب والحمل " فكانت بداية فكرة الدراسة ، ومن ثم تم البدء فى تصنيف ومراجعة مقررات اللغة العربية فى السنوات الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائى (بنون / بنات) على اعتبار أنهم أكثر نضجا من السنوات الأولى ، وبناء على هذا المسح الاستطلاعى تم اختيار الموضوعات التى يتوجب إخضاعها للتحليل .

جدول (٣) يوضح عينة الموضوعات المستخرجة بالمسح الإستطلاعى والتى أخضعت للدراسة الإمبريقية (بنون / بنات)

م	الصف	عينة التحليل						ملاحظات
		بنـــــون			بنـــــات			
		مجـ الموضوعات الكلية	العينة	نسبة العينة	مجـ الموضوعات	العينة	%	
١	الرابع	–	–	–	١٩	٥	%٢٦,٣	الفصل الدراسى الثانى
٢	الخامس	٢٣	٣	%١٣	–	–	–	الفصل الدراسى الأول
٣	السادس	–	–	–	–	–	–	–
مجـ		٢٣	٣	%١٣	١٩	٥	%٢٦,٣	٨

ثانيا : الإجراءات الإمبريقية :

اتبعـــت الدراســـة منهج تحليل النظم بغرض تحليل المدخلات (الأنظمة الفرعية) الأكثر تأثـــيراً فـــى تكويـــن بنية الوعى السياسى لدى التلاميذ ، والتركيز بشكل مباشر على المدخلات الأساســـية Basic inputs بشـــقيها (المدخـــلات المـــتحولة ويمثلها التلاميذ الذين يتحولون إلى

مخـــرجات Outputs بعـــد إنـــتهاء العملـــيات Process ، ويصـــبحون مدخلات لنظم أخرى، (والمدخـــلات المســـاعدة ويمـــثلها الأهداف والمنهج والمعلم)، مع ملاحظة عدم إنفاق الجهد فى تحليل باقى مدخلات النظام (كالمدخلات الإحلالية – والبيئية) على اعتبار أنها لا تتدخل مباشرة في عمل النظام أو العمليات ولا تتحول إلى مخرجات ، بل فقط تؤثر تأثـيراً خارجيا قد ييسر أو يعوق عمل النظام (Barry & Others, 1990) .

وتمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

(أ) مقارنـــة المنظومة الهدفية للتعليم فى مجتمع الدراسة، بمثيلتها في عدد من الدول العربية، بغـــرض الوقـــوف علـــى اهتماماتها ، والكشف عن مدى مواكبة أهداف التعليم للتحديات السياســـية العالمية ، باعتبار أن الأهداف تمثل الضوء الكاشف الموجه للعملية التعليمية ، وتعد ترجمة توضح اتجاهات السياسات التعليمية .

(ب) بـــناء علـــى نـــتائج المسح الاستطلاعى تم تحليل محتوى Content analysis الدروس المختارة من مقررى اللغة العربِية (بنون / بنات) فى ضوء أداة تحليل أعدت على أساس تصنيف المعارف التى تشكل الأسس البنائية لمفهوم الوعى السياسى [أنظر الملحق (١)].

(ج) تـــم إعـــداد استمارة ملاحظة لرصد جملة الاهتمامات التربوية داخل جدران الفصل أثناء الشرح، ومدى اهتمام المعلم / المعلمة بتوظيف المعارف الواردة فى النص لتكوين وتنمية الوعـــى السياسى الحقيقى بطبيعة العلاقات البينية بين الدول المستغِلة والمُستَغَلة ، وحقيقة أهدافها الظاهرة والمستترة [أنظر الملحق (٢)] .

(د) بالإضـــافة إلـــى جمع معلومات تفسيرية حول طبيعة الدوافع / القيود التى تشجع المعلم أو تعوقـــه فـــى استثمار النص الدلالى لتنمية الوعى السياسى للتلاميذ ، والوقوف على مدى اكتســـاب التلاميذ للمعارف المشكلة للمفهوم البنائى للوعى السياسى فى ضوء مدى اهتمام المعلـــم بتوظـــيف النص وربطه بطبيعة الواقع السياسى المعيش ، وذلك بتطبيق استمارة خاصـــة لمعـــرفة الانـــتماء القومى والعربى ، بالإضافة إلى الوقوف على مؤشرات اتجاه التلاميذ نحو بعض الدول الغربية فيما يسمى " تصنيف سلوك الانتماء وفقاً للرمز المعرف الدلالـــة " (Dawson, 1989, 112) ، وهـــو يعتمد كما تبين النتائج على البحث عن معامل الاتفـــــاق (معامل كندال M. O, Kendall) (فؤاد البهى السيد ، ١٩٨٦ ، ٦٩٤ – ٧٠١) فى موقف واحد من مؤشرات الانتماء أو التفضيل .

وتعتمد هذه الطريقة على إعداد نموذج (التفضيل والانتماء) من عدد مناسب وشامل للأعلام المميزة للدول العربية وبعض الدول الغربية ، ويحتوى النموذج على تعليمات الاختيار [أنظر الملحق (٣)] ، وبعد شرح التعليمات للتلاميذ / التلميذات ، تم توجيههم إلى تسجيل التفضيلات مرتبة حسب درجة التفضيل لدى كل منهم فى أماكنها المعدة لذلك ، وتسجيل أكثر نموذج يشعر التلميذ نحوه بالكراهية ، ثم فرغت النتائج فى جدول وأجريت المعالجة الإحصائية.

ولقد اقتصر النموذج على اختيارات ثلاثة فقط حتى يمكن الوقوف على ترتيب الأولويات الثلاثة فى مستويات التفضيل والانتماء (الإقليمية – القومية – والعالمية) ، وتم التأكد من صلاحية الأدوات باستطلاع رأى نخبة من الخبراء فى مجال التربية وعلم النفس وطرق تدريس اللغة العربية وآدابها ، فضلاً على ثبات التحليل بحساب نسبة الاتفاق بين فئات التحليل فى المرتين (التحليل/ إعادة التحليل) بفاصل زمنى ٣٠ يوما باستخدام الأداة نفسها وذلك اعتماداً على معادلة هولستى O. R. Holsti لحساب الثبات :

$$C.R = \frac{2m}{N_1 + N_2}$$

حيث C. R = معامل الثبات، M تعنى عدد الفئات المتفق عليها فى مرتى التحليل، $N_1 + N_2$ تعبر عن مجموع الفئات التى تم تحليلها (رشدى طعيمة ، د. ت ، ٢٥) .

النتائـــج :

(أ) أهداف التعليم :

يشير كاندل I. L. Kandel إلى أن السياسة التعليمية لأى مجتمع تتبلور فى ضوء واحد من الاتجاهين النظريين المهيمنين ، ويعنى بهما (نظرية الدولة) و (نظرية التعليم السائدة) ، وتظهر الأولى عندما تقوم الدولة على احتكار كل شئ ، ومن ثم تتأصل السياسة التعليمية فيها على أساس (المركزية) التى تسعى إلى صب الأفراد فى بوتقة واحدة محددة الشكل والمضمون ، وتتقدم الثانية إذا ما كانت الدولة قائمة على أساس ديمقراطى ، حيث يفسح المجال للتعليم ليتقدم إبداعا وإنتاجا ليقود حركة التغيير والتطوير ، ويعطى فرصاً أكبر لتحديد أهدافه ، وتحديث بنيته ونظامه ، فى ضوء المستجدات التى تحدث أو يتوقع حدوثها (Kandel, 1990, 208) .

وتكمن فعالية النظام التعليمى فى قدرته على بلورة أهدافه ، والسعى لتحقيقها بطرقه وإمكانياته، فى ضوء رغبة المجتمع فى إنتاج (المواطن) صاحب المواصفات المطلوبة

للمواطنة، وتكون مخرجاته من وجهة نظر معيارية متسقة مع الأهداف المعلنة للمجتمع ، ويفسر هذا الطرح فشل النظم التعليمية المعاصرة فى تحقيق الكثير من أهدافها إما لتقدم (نظرية الدولة) فـى السياسة التعليمية ، أو لضبابية المنظومة الهدفية للتعليم ، وانقطاعها عن الحياة وما تحكمها مـن علاقات محلية ودولية راهنة، وانفصالها عن المجتمع ومشاكله ، وانشغالها بقضايا تجريدية نظـرية ، واسـتمرار توارى وظيفتها الأساسية ، تلك التى تعنى بإعداد (الإنسان) القادر على النهوض بمسئولياته فى الحياة كدرع من أهم دروع الأمن القومى العربى .

فالكـتابات المتاحة تشير إلى مفارقة كبيرة – كما أورد محمود قمبر – بين نماذج إنشائية دعائـية لمـنظومات هدفـية عربية ، ونموذج تقريرى واقعى موجز ومركز يجمع بين الشمولية والتوازن لمنظومة هدفية أمريكية ، حشدت لها الحكومة فى عام ١٩٥٥م جهدا كبيراً ومالا وفيراً، إذ تم إعداد نحو (١٨٠٠) مندوب قاموا بإجراء البحوث المسحية الميدانية لاستخلاص آمال الناس وتوقعـاتهم مـن التربـية فـى المدارس ، ثم صيغت فى أربعة عشر هدفاً غطت جميع جوانب الممارسـات الـتربوية التى تضمن إعداد الفرد القادر على الاضطلاع بواجباته ، وختمت بهدف (فهـم لعلاقاتـنا بالمجـتمع الدولى) (محمود قمبر ، ١٩٩٦ ، ٩١ – ٩٢) ، وهو يستهدف فى جملته تعزيـز وعى الفرد بطبيعة العلاقات البينية بين المجتمع الأمريكى ودول العالم ، ومن ثم تضمن إعـداد الظهـير الاجـتماعى الداعم لقضاياه المصيرية ، وحين نقارن ذلك بالخطوط العريضة لمكونات المنظومات الهدفية العربية نلحظ أن صياغتها تخضع غالباً للتأثيرات الأيديولوجية ، وما يـتم فـى ضوئها من اختيار للمحتوى ، وتنظيمه ، وطرق التدريس وتقويم نواتج التعلم ، فضلاً علـى أن مفرداتها بنيت بالمبالغات اللفظية التى ترتفع قامتها عن إمكانية التعليم وقدرته ، فعجز عـن تحقيق معظمها ، وصاحب هذا التشوه المفاهيمى استقطاب لعناصر العملية التعليمية لخدمة هـدف أيديولوجـى أو دينى سائد ، ويكفى استعراض أى وثيقة تحوى مفردات المنظومة الهدفية للتعليم فى أى قطر لتكوين فكرة واضحة عن الخطوط العريضة لأهداف التعليم فى معظم الأقطار العربـية ، ذلـك أنها تشترك فى معظمها فى أهداف التربية بشكل عام سوى بعض خصوصيات تتفرد بها المنظومات على المستوى البنائى للتعليم فى مراحله ونوعياته .

وتلـتقى المنظومات الهدفية فى مستوى التعليم الابتدائى – وهو المعنى بالدراسة – حول هـدف عـام وشـامل يتمثل فى تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة فى نفس الطفل ورعايته بشكل مـتكامل ، وتدريـبه علـى إقامـة الصلاة ، وأخذه بآداب السلوك والفضائل ، وتنمية المهارات الأساسـية لديـه خصوصـا المهـارات اللغوية والعددية والحركية ، وتزويده بالقدر الكافى من

المعلومات ، وتعريفه بنعم الله ﷻ عليه فى نفسه، وبيئته ليحسن استخدامها ، وتربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكارى، وتنمية تقدير العمل اليدوى لديه ، وتوليد الرغبة عنده فى الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح ، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه ، وإعداد التلميذ لما يلى هذه المرحلة من مراحل حياته ، هذا بالإضافة إلى تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، فى حدود سنه وخصائص المرحلة التى يمر بها ، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاة أمره (وزارة المعارف ، دليل المعلم ، ١٤١٨هـ، ٣١) وردت هذه المعانى فى تسعة أهداف فى المنظومة الهدفية للتعليم الابتدائى فى المملكة العربية السعودية (نفس المعانى بعد تأنيثها وردت فى أهداف تعليم البنات) (على المرشد ، ١٤١٩هـ ، ٤٤٦ - ٤٤٨) .

وهذه المعانى التى تمثل المنظومة الهدفية تحمل قدراً لا بأس به من العمومية والتسطيح ، واضطراب المفاهيم ، فهى ليست إلا جملة من المبادئ والتوجهات المحددة للسياسة التعليمية ، وليس من بينها هدف تربوى واحد يتصل بالتلاميذ ، وتسعى لتحقيقه عملية التعلم ، ويمكن تقييم عائده بوضوح ، وعلى هذا تبدأ العملية التعليمية وتنتهى بحصاد هزيل فى مختلف مراحل السلم التعليمى ، أو بإرث مر فى البنية الاجتماعية .

فمثلا مقولة تنمية تقدير العمل اليدوى لدى التلميذ كهدف من أهداف التربية فى المرحلة الابتدائية ، وتطويرها إلى تنمية المهارات فى أهداف المرحلة المتوسطة ، ثم إعادة تطويرها إلى تخريج عدد من المؤهلين مسلكيا وفنيا لسد حاجات البلاد من الفنيين فى أهداف المرحلة الثانوية (وزارة المعارف ، دليل المعلم ، ١٤١٨هـ ، ٣١ - ٣٣) ، تعنى أننا بصدد تبسيط شديد ومخل للتربية من حيث هى تنمية متكاملة ومتوازنة للشخصية الإنسانية بجوانبها المختلفة ، حيث اختصرت إلى مجرد الإعداد لأداء دور مهنى ، الذى يتطلب تحليل المهنة إلى عدد من (المهارات) المطلوبة لممارستها ، ثم ما هى المهارات ؟ هى مدلول غامض وضبابى ، لكنه يؤدى - من خلال غموضه - وظيفة بنيوية فى البناء الاجتماعى الطبقى ، ويكون الحصاد عجز التربية عن تحقيق أهدافها الحقيقية، واستغلال طاقات إنسانية وتوظيفها لتحقيق مصالح غيرهم من المستغلين ورجال الأعمال ، ويعجز الفرد فى ضوء جملة ما سبق من التواصل مع مجتمعه ، أو التفاعل مع آلامه وآماله ، أو المساهمة فى توظيف المعرفة البشرية لاستمرار نهوض مجتمعه .

صحيح أن مساهمة التعليم فى بنية الاقتصاد المحلى تغدو ذات أهمية ، خصوصا فى مجتمعات ترمى إلى الاستفادة من جهود كل أبنائها لتحقيق التنمية المستهدفة ، وهو هدف قديم

وحديث فى آن ، سعى لتوظيف التعليم بدرجة ما لخدمة الاقتصاد ، ظهرت بدايته فى سعى الدول المستعمرة لتوظيف التعليم فى مستعمراتها لاستمرار إمدادها بالأيدى العاملة اللازمة للعمل فى دواوين الحكومة ، وتعبيد الطرق ، وشق الترع ، وإقامة الجسور وغيرها من المهن التى تخدم بقاء المستعمرين، وبقى هذا الغرض النفعى يلقى بظلاله على أهداف التعليم، حتى بعد رحيل المستعمرين واستمرت فى دعمه أبحاث رجال الاقتصاد المهتمين بحسابات الكلفة والعائد الاستثمارى، ومعايير المكسب المادى والخسارة وغيرها، ولا غضاضة فى ذلك ولا مشكلة حوله، لكن المشكلة الحقيقية تكمن فى أن يصبح هذا الهدف الاقتصادى فحسب الأمر المرتجى من عملية التعليم ، ومن ثم ينحصر اهتمام التعليم فى مجرد عملية (تكوين المهارات) فيما يسمى (بتمهين التعليم) وتصبح وظيفته مجرد إضافة مجموعة (تروس) جديدة إلى الآلة الاقتصادية كل عام ، ويُغَيَّب عن بقية دوره المهم فى صياغة الشخصية المتوازنة فى جميع جوانبها (الجسمية – والعقلية – والنفسية – والاجتماعية – والأخلاقية القيمية وغيرها) الواعية بالتحديات المحلية والعالمية المحدقة بها، وآليات التعامل الواعى مع هذه التحديات .

وإذا كان الوعى الجماهيرى فى إطار الكثير من الدول العربية يتشكل – إلى حد كبير – تحت تأثير مؤسسات الدولة مثل التعليم والإعلام وغيرهما من وسائل الثقافة الجماهيرية ، وذلك لسيطرة الإعلام الرسمى فى غالبية النظم السياسية العربية ، وغياب أو تغييب الأصوات الأخرى المعارضة . ولصنع السياسة التعليمية ، وصياغة أهدافها ، ومتابعة تنفيذها بحيث تركز فى المحتوى والطريقة على التلقينية، وبالتالى توفر المناخ المناسب أمام الأنظمة لتغييب الوعى أو تزييفه وفقاً لسياسة إعلامية وتعليمية تابعة لتوجهات سياسية ، فإن ذلك يعنى استمرار الحرص على تأكيد عجز المواطن العربى العادى عن معرفة الحقائق السياسية والاجتماعية والثقافية فى الأقطار العربية المختلفة ، وفشله فى تكوين وجهة نظر موضوعية ، نتيجة ضعف أدوات الاتصال المستقلة عن تمكينه من تكوينها ، أو تكوين وعى جماهيرى مشوه وقاصر (السيد يا سين ، ١٩٩٥ ، ١١٤) ، مما أفقد المجتمعات العربية الظهير الأيديولوجى لواحد من أهم الدعائم اللازمة لكسب قضاياها المصيرية .

فمثلا من أكبر ما يواجه الوجود العربى اليوم من تحديات هو بالقطع التحدى الإسرائيلى، فالمشروع الصهيونى فى حد ذاته لا ينفى عنه نوع من الوجاهة الأخلاقية والتاريخية – من وجهة نظرهم – فهو يمثل شعباً حكم عليه بالبقاء فى الذات بفعل رؤية دينية تأكيدية للغاية ، فبحث من جديد عن وجود تاريخى عادى على أرض قد سبق له فى الماضى العتيق أن احتلها بالقوة

وأخــرج مــنها ، فــأراد استرجاعها باعتبارها روحانيا (الأرض الموعودة) ، وبقدر ما يكون للغربييــن قواعــد روحــية يهودية مازالت تؤثر فيهم ، وبقدر ما يصير للصهيونيين الذين تثقفوا بالــثقافة الأوروبية أبناء لأوروبا حين يغادرونها تجاه الآخر فإن ضمير الغربيين يشعر بأنه معنى ببقاء إسرائيل (هشام جعيط ، ١٩٩٠ ، ٩٧) ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهى تمثل الشوكة التى باســتمرار وجودهــا فى الجسد العربى استمرار تنفيذ مشاهد الهيمنة والثأر التاريخى من العرب والمســلمين ، واســتمرار استنزاف مواردهم الذاتية ، فما موقع هذا التحدى المزمن فى منظومة الأهــداف التعليمية العربية ؟ الإجابة بالطبع غيابه – لأسباب متعددة – فضلا على جملة العوامل الداعمة لــه من اهتمامات التعليم العربى .

فالمنهجــية التى تتبعها البلدان العربية – بصفة عامة – كما خلص محمود قمبر – فى بناء مــنظوماتها الهدفــية لا تزال تقف عند الحدود الشكلية ، إذ عادة ما تكلف لجنة ينهض فيها فرد بوضــع الوثــيقة ، ثــم تنقح محتوياتها وصياغتها حتى تستوفى كمالها الشكلى ، وهذه المنهجية البيروقراطية تبدأ من وتنتهى فى أروقة السلطات العليا ، وفى إطار تعليماتها الفوقية ، وغالبا ما تكتفى بموضوعات تقليدية يسلم بها الناس فى الدين والتراث ، أو النقل من كتابات تربوية عالمية، أو تلقــى إمــلاءات مفروضـــة ، فلــم تستند فى وضع أهدافها التعليمية إلى تحليل بنية المجتمع وفلســفته، وقيمه، ومشكلاته ، والتحديات المحلية والعالمية التى تجابهه ، وطموحاته المستقبلية ، ولــم تشــرح بمبضع النقد والتقويم نظريات وممارسات التربية ، ولم تحدد مصادر تستفتى فيما يمكــن أن تقدمه من أهداف وغيرها من العمليات اللازمة لبناء المنظومات (محمود قمبر ، ١٩٩٦ ، ١٠٤) ، ومن ثم تغيب الأهداف الحقيقية وتضطرب العملية التعليمية ، وتهتم بالشكل على حساب الجوهر ، وتصبح مجرد قناع مرضى يخفى وراءه الواقع بكل سوءاته ، وتصبح العملية التعليمية برمتها خاضعة أيديولوجيا للسلطة ، التى تسعى لتكريس هيمنتها بأساليب موجهة ومدروسة ، عن طــريق تكوين ثقافة سطحية تسعى بقصد أو بدونه إلى تغييب الوعى بمساوئ وسلبيات الواقع ، ومحاولة تزيينه والإبقاء عليه .

ولذا فإن (التربية بالأهداف) باتت مطلباً ملحاً يلزمها استشراف المستقبل ، وفى ضوء ما يحمله لنا فى طياته من تحديات متوقعة توضع الأهداف المرحلية لتوجيه التعليم ، وتحديد وظائفه فــى إطار الأصول النظرية والأساليب المنهجية الصحيحة سواء فى الممارسة أو التطبيق ، وهذا الاســتحداث الــتربوى ليس بالأمر اليسير ، ذلك أنه يحتاج لكفاح طويل وجهد جهيد لتمريره فى إطار سلطات سياسية تسعى إلى التحكم الأيديولوجى فى عقول الأفراد ، وتشويه وعيهم بالتحديات

الداخلية والخارجية المحدقة بهم ، لاستمرار تسويق مشروعية النظم الاجتماعية والسياسية السائدة والإبقـاء عليها ، مما يصعب فرص الأخذ بأى استحداث تربوى من شأنه تهديد الرغبة الجامحة فــى الهيمــنة على عقول الشعوب ، إن تفكيراً بالرغبة أو بالتمنى Wishful Thinking فى أن تــدرك النخب السياسية الحاكمة فى ربوع الوطن العربى أن الاستمرار فى حصار العقل العربى بهــذه النوعــية الهــزيلة من التعليم فى ضوء التحديات الخارجية المحدقة بالوطن لا تفيد سوى المتربصــين بــه ، وحيــن يجنون حصاد الهيمنة قد لا يفرقون بين شعوب وحكومات ، ويكتوى بنارها الجميع .

ويصــبح تطويــر العمل التربوى مطلباً ملحاً يستلزم التخطيط للتربية بالأهداف فى إطار خــريطة لمشــروع سياسى يعتمد الديمقراطية الحقيقية أساس الحكم، وتصميم البنى التعليمية فى جوانبها المختلفة على مقاس الأهداف الموضوعة وهذا يتطلب عدداً من الإجراءات (محمود قمبر، ١٩٩٦، ١١٦- ١١٧) :

١ - تشكيل لجنة من كبار التربويين وأساتذة الجامعات وممثلى الهيئات والقطاعات ذات العلاقة بالتربية لبناء منظومات هدفية فى ضوء ظروف المجتمع العربى والتحديات التى تجابهه ، وخبرات الدول ذات التجارب الناجحة فى تجديد منظوماتها الهدفية .

٢ - تشكيل لجان فنية متخصصة للقيام بعمليات :

(أ) تحلــيل متطلــبات الأهداف ووضع إجراءات تنفيذية لتحقيقها على مستوى الخطة أو البرنامج أو المنهج المدرسى .

(ب) تألــيف الكتــب الدراســية لوضـــع المحتويات المناسبة وتعيين الطرائق والوسائل والخطوات الواجب اتباعها فى التدريس .

(ج) وضع نماذج ووحدات تعليمية لها أهداف محددة مصاغة إجرائيا ولها مواقف مخططة ومحتويات واضحة ومفصلة وأساليب مفضلة تؤدى إلى تحقيق الأهداف .

٠ - إعــداد المعلميــن قبل الخدمة وتدريب من فى الخدمة على مفاهيم وخبرات وتقنيات العمل بالأهداف .

هــذا بالإضــافة إلــى المراجعة المستمرة والتقييم المرحلى لتدارك الأخطار ، وإصلاح العيوب، وتصحيح المسار ، كضمانات حيوية لجودة المخرجات المستهدفة .

(ب) تحليل المحتوى :

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل محتوى موضوعات العينة المحملة بعناصر الوعى السياسى فى مقررى (البنين / البنات)

تصنيف عناصر الوعى	م	الفئات	تكرارات الفئات الفرعية (بنون)			مجـ الفئات	الوزن النسبى%	تكرارات الفئات الفرعية (بنات)			مجـ الفئات	الوزن النسبى%
			ف١	ف٢	ف٣			ف١	ف٢	ف٣		
عناصر الوعى باستراتيجيات العدوان والهيمنة	١	غطرسة القوة	٣	١٢	-	١٥	١٥,٨	٢٦	١	٥	٣٢	١٦,٢
	٢	الطمع والهيمنة	٢	-	-	٢	٢,١	٦	٢	-	٨	٤,١
	٣	اختلاق الذرائع	-	٤	-	٤	٤,٢	٤	٨	٢	١٤	٧,١
	٤	المكر والخديعة	٦	-	٨	١٤	١٤,٧	١٦	١٢	٢	٣٠	١٥,٢
	٥	تحقيق الفرقة	١	-	-	١	١,١	٣٥	١٣	-	٤٨	٢٤,٤
	٦	استنزاف الموارد	١	-	-	١	١,١	٤	٢	-	٦	٣,٠
		مجـ	١٣	١٦	٨	٣٧	٣٨,٩	٩١	٣٨	٩	١٣٨	٧٠,١
عناصر الوعى باستراتيجيات المواجهة	٧	الاتحاد والتعاون	٣	-	-	٣	٣,٢	٧	١٨	-	٢٥	١٢.٧
	٨	دحض المزاعم	٢	٥	-	٧	٧,٤	٣	٦	٢	١١	٥,٦
	٩	استخدام الحيلة	٥	١١	-	١٦	١٦,٨	١	-	-	١	٠,٥
	١٠	الاستعداد للمجابهة	١٤	-	-	١٤	١٤,٧	٢	-	-	٢	١,٠
	١١	الشجاعة والفداء	٢	٦	٣	١١	١١,٦	٢	١٦	-	١٨	٩,١
	١٢	العزة والمجد	٢	٥	-	٧	٧,٤	٢	-	٢	٢	١,٠
		مجـ	٢٨	٢٧	٣	٥٨	٦١,٠	١٧	٤٠	٢	٥٩	٢٩,٩

بلغت جملة الوحدات فى الموضوعات الخاضعة للتحليل فى كتاب البنين (١١٧) وحدة شغلت (١٢) صفحة من القطع الكبير شاملة التدريبات، بينما بلغت مثيلتها فى كتاب البنات (٣٢٤) وحدة شغلت (٣٨) صفحة من القطع الكبير شاملة التدريبات .

مجـ تكرارات الفئات للبنين (٩٥) ، وبلغ معامل ثبات التحليل ٠,٨٥٢ ، حيث بلغ عدد الفئات المتفق عليها فى مرتى التحليل ٨١ فئة .

مجـ تكرارات الفئات للبنات (١٩٧) ، وبلغ معامل ثبات التحليل ٠,٨٣٧ ، حيث بلغ عدد الفئات المتفق عليها فى مرتى التحليل ١٦٥ فئة والقيمتان دالتان عند مستوى ٠,٠٥ .

وقد ضُمنت هذه النتائج فى ثلاثة دروس [جندى يناجى أمه (شعر) – ويل للقوى من الضعيف (نثر) – الذئب والحمل (قصة شعرية)] من مقرر البنين ، خمسة دروس [صبى بطل (قصة نثرية) – أكلت يوم أكل الثور الأبيض (قصة نثرية) – وطنى (نشيد) – الذئب

والحمـــل (قصة شعرية) [*] – سأعود إلى عملى (قصة نثرية)] من مقرر البنات ، وجميعها تعتمد على توظيف القصص الحيوانى فى عرض الفكرة ، وما تحمله من معانى دلالية عدا درس (جـندى يـناجى أمـــه) فى مقرر البنين ، ودرسى (وطنى – صبى بطل) فى مقرر البنات ، والــدروس فـــى جملــتها غنـــية بدلالات الوعى السياسى ، بشقيه (عناصر العدوان والهيمنة – وعناصر المجابهة والمقاومة) فى معانى مبسطة ، يمكن أن توظف بشكل إيجابى فى تنمية الوعى السياســـى بالعلاقـــات الراهنة ودوافعها بين الغرب وبلدان الوطن العربى ، ولعل ما يضمن لها التأثـــير فـــى هـــذه السن والقبول بها فى مثل بلداننا العربية أنها تعتمد على الحيوان – سواء فى الحكايـــات الشـــعرية الرمـــزية ، أو القصـــص النثرية – فى تمرير قيم ذات مضامين إنسانية ، والتعبير بالرمز عن بعض قضايانا السياسية والاجتماعية .

فالحكاية على لسان الحيوان نمط من الأنماط القصصية الذائعة فى آداب العالم ، عرفتها – إبداعا وتذوقا – كل الثقافات والحضارات الأولى إرثا شرعيا من المراحل الأسطورية للشعوب ، وتطورت شكلا أدبيا من أشكال الأدب الشعبى ، بعد أن تبددت وظيفتها الأسطورية ، ومن ثم تعد – حسبما يرى محمد النجار – من أقدم أنماط القصص الشعبى الذى لا يزال نابضا بالحياة تذوقا واســـتلهاماً حـــتى اليوم ، مما جعله يفرض نفسه على الآداب ، فاستلهمها أو حكاها قديما وحديثا كـــبار الأدبـــاء فى أعمال أدبية رائعة ، وهى قادرة على تجاوز كل الخطوط الحمراء لأية رقابة سياســـية أو سلطة دينية على مر العصور ، وهى على الرغم مما يحمله ظاهرها من لهو وتسلية إلا أن باطـــنها مفعـــم بالحكمة التى يمكن الإفادة منها إفادة تعليمية قصوى (محمد النجار ، ١٩٩٥ ، ١٨٧ – ١٨٨) .

ولقـــد عرف هذا النوع من الأدب مجموعة من الأشكال والأنواع القصصية لعل من أهمها وأكـــثرها انتشـــاراً (حكايـــة الحيوان The Beast Fable الرمزية التعليمية) – رواية الحيوان (النـــثرية)، فالحكايـــة الرمـــزية التعليمـــية والرواية النثرية تمثل إطاراً أو قناعاً مناسباً تاريخيًا وحضـــاريا للـــنقد السياسى ، يلعب فيها الحيوان دوراً (إنسانيا) فى حكاية محدودة ، تتكون فى العادة من أحداث واحدة تحمل مغزى أخلاقيا ، أو درسا اجتماعيا ، أو مضمونا سياسيا ، أو هدفا تـــربويا ، ونظـــراً لإنسانية المضامين التى يعالجها فقد استخدمه المصريون القدماء – كما تشير

---

[*] نصـــها يخـــتلف عـــن مثـــيله لدى البنين بيد أن النصين يركزان على معانى دلالية واحدة تفسر علاقة القاهر بالمقهور .

النصوص الواردة فى أوراق البردى وعلى جدران المعابد – فى النقد السياسى أو لغايات تربوية، كما استخدمه البابليون فى شكل أخلاقى تربوى ، ووظفه رجال الدين الهنود فى بث التعاليم البوذية ، واستند إليه اليونانيون والرومانيون فى كشف المظالم السياسية والاجتماعية أو لغايات أخلاقية وتربوية ، وبقدر احتفاء الشعر القديم بقصص الحيوان الرمزية لغايات متعددة سياسية واجتماعية وتربوية ، جاء احتفاء القرآن الكريم بهذا الشكل القصصى لغايات دينية ووعظية ، كما احتفت أيضا بهذا النوع من القصص أمهات المصادر التراثية ، بدءا بالجاحظ ، وابن قتيبة ، وابن عبد ربه ، مرورا بأبى حيان التوحيدى ، وأبى العلاء المعرى وغيرهما وانتهاء بالنويرى، والدميرى ، الأمر الذى يشير إلى مدى احتفاء المزاج القومى العربى بهذا القالب القصصى ، لما يوفره له من رموز وأقنعة أدبية قادرة على التعبير – دون أن يصطدم بالسلطة – عن قضاياه السياسية والاجتماعية (محمد النجار ، ١٩٩٥ ، ١٨٨ – ١٩١) .

فيما عدا ذلك فإن بقية الموضوعات تدور فى دائرة التخصص الضيق ، لتعبر عن سطحية الأهداف ، وتهمل القضايا الإنسانية الأساسية ، أو قضايا الوطن الرئيسية ، وتحدياته الراهنة ، كالحروب الطاحنة ، والصراعات الاجتماعية ، ونظم الحكم ، وصور الظلم والقهر الاجتماعى ، وغيرها من الأزمات المحدقة ، ويبرز اهتمامه بتضخيم وسرد أمجاد الماضى ، ويُغيِّب أو يسطح آلام الحاضر ، ويتجاهل تحديات المستقبل ، وهنا يكون وعياً زائفاً لأنه يفتقد المقومات النقدية ، ويتخفف من القومية ساعياً إلى التركيز على القطرية والإقليمية .

فالمراقب لمسيرة التطوير التعليمى العربى خصوصا فى دول الخليج فى الفترة الأخيرة يلاحظ – كما أشار سعيد إسماعيل – الانكفاء على الذات فى الكثير من المواقع ، فقد رفع هذا الاتجاه فى بداية الأمر شعاراً له وجاهته ، وذلك عندما صدرت رغبات مثل (التكويت) أو (السعودة) أو (التعمين) ، إذ فهم من ذلك أن يحل أبناء البلد تدريجيا فى وظائف التعليم المختلفة، لكن هذا الشعار امتد ليشمل تغييراً فى الموضوعات والمقررات الدراسية ، لتكريس صور التمايز الإقليمى على حساب التوحد القومى ، وتتحمل فيه الجهود التعليمية والثقافية المشتركة النتائج السلبية للخلافات السياسية (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١١٧) ، وهو ما يمثل واحدة من الأسباب الأساسية لظهور وتنامى الانتماء الإقليمى على حساب الانتماء القومى .

كما أنه مما يزيد من تعرض قضايانا لأخطار لا يمكن التنبؤ بمدى فداحتها أنه فى حين تهتم الصهيونية بالبث الأيديولوجى جيلا بعد جيل من تعاليم كتبهم كظهير فكرى لتدعيم أواصر

مشـــروعهم الاســـتعمارى ، وحفلـــت صـــفحات الكتـــب بالوصايا التى تحمل فى حناياها الدفع الأيديولوجى لاحتلال الأرض ، وإذلال سكانها ، ونهب خيراتها "*فضعوا كلماتى هذه على قلوبكم ونفوســـكم واربطوها علامة على أيديكم ولتكن عصائب بين عيونكم ، وعلموها أولادكم متكلمين بهـــا حيـــن تجلسون فى بيوتكم وحين تمشون فى الطريق وحين تنامون وحين تقومون ، واكتبها على قوائم أبواب بيتك وعلى أبوابك ، لكى تكثر أيامك وأيام أولادك على الأرض التى أقسم الرب لآبـــائك أن يعطيهم إياها كأيام السماء على الأرض ، لأنه إذا حفظتم جميع هذه الوصايا التى أنا أوصـــيكم بهـــا لتعلموها ، لتحبوا الرب إلهكم ، وتسلكوا فى جميع طرقه ، وتلتصقوا به ، يطرد الـــرب جمـــيع هؤلاء الشعوب من أمامكم ، فترثون شعوبا أكبر وأعظم منكم ، كل مكان تدوسه بطون أقدامكم يكون لكم من البرية ولبنان ، من النهر نهر الفرات إلى البحر الغربى يكون تخمكم، لا يقـــف إنسان فى وجهكم ، الرب إلهكم يجعل خشيتكم ورعبكم على كل الأرض التى تدوسونها كما كلمكم ..* " (العهد القديم / سفر التثنية، الإصحاح الحادى عشر ، ٢٩٧ – ٢٩٨) .

أما الكلمات الوصايا فهى تدور فى معانى " هم خبزكم *لا تخافوهم* (التثنية/ الإصحاح الاول) "*لا تـــزيغوا يمينا أو يسارا لكى تحيوا وتطيلوا الأيام فى الأرض التى تمتلكونها*" (التثنية / الإصحاح الخـــامس)، *وتأكل كل الشعوب* " (التثنية / الإصحاح السابع) ، "*وقد اختارك الرب لكى تكون له شعبا خاصـــا فـــوق جمـــيع الشعوب الذين على وجه الأرض* " (التثنية / الإصحاح الرابع عشر) ، " *حين تقـــترب مـــن مدينة لكى تحاربها استدعها إلى الصلح ، فإن أجابتك إلى الصلح وفتحت لك فكل الشـــعب الموجـــود فـــيها يكـــون للتســـخير ويستعبد لك ، وإن لم تسالمك بل عملت معك حربا فحاصـــرها، وإذا دفعهـــا الرب إلهك إلى يدك فأضرب جميع ذكورها بحد السيف ، وأما النساء والأطفـــال والبهائم وكل ما فى المدينة غنيمتها فتغتنمها لنفسك وتأكل غنيمة أعدائك التى أعطاك الرب إلهك ، هكذا تفعل بجميع المدن البعيدة منك جدا التى ليست من مدن هؤلاء الأمم هنا ، وأما مـــدن هؤلاء الشعوب التى يعطيك الرب إلهك نصيبا فلا تستبق منها نسمة ما ، بل تحرمها تحريم الحيثيين والأموريين والكنعانيين والفرزيين والحويين واليبوسيين كما أمرك الرب إلهك ، لكى لا يعلموكـــم أن تعملوا حسب جميع أرجاسهم التى عملوا لآلهتهم فتخطئوا إلى الرب إلهكم* " (التثنية / الإصحاح العشرون) .

ففـــى حين تهتم الصهيونية وحلفاؤها باستمرار البث العقدى هذا فى وسائط تربية الأطفال تفاجئـــنا وسائل الإعلام المقروءة والمرئية بأخبار عن الاستجابة لضغوط أمريكية وغربية بالبدء فـــى التخطـــيط لتغيـــير مناهج الدراسة فى بعض البلدان العربية ، بزعم أفلح فى إقناع الوجدان

العــربى أن مــا يوصـــف (بالإرهاب) هو نتاج لتأثير المناهج فى المدارس (الديوبندية) فى باكســتان وأفغانستان فى صياغة الشخصية العدائية للغرب ، فإن صح هذا الطرح فإن ذلك يعنى بدايات مؤامرة جديدة تحاك للعرب ، تعد وتجهز تحت ضغوط اللوبى الصهيونى ، الذى لابد أنه اقتــنع – بعــد النجاح الذى حققه فى تشكيل الشخصية الصهيونية بسماتها المطلوبة – بضرورة التحكم فى منابع صياغة الشخصية العربية، ومنابع تشكيل وجدانها ، حتى يضمن استمرار إنتاج نظــم التربــية المناطة بشخصيات (ممسوخة) تعجز عن مجابهة مشروع الهيمنة ، والرضوخ لرغــباتها ، وهــذا إذا لم يقاوم بإجراءات على مستوى التحدى يعد نقلة خطيرة لها ما بعدها فى مســيرة التعلــيم العــربى، الذى يعانى من الكثير من الأزمات، وإضافة نكبة أخرى إلى نكباته بالسماح بالتدخل الخارجى فى المحتوى الذى نرغب فى صياغة الشخصية العربية على أساسه.

وإذا كانــت الحاجــة ملحة لمراجعة مناهجنا، وإعادة صياغة محتواها فى ضوء الأهداف المســتحدثة ، والــتحديات الراهــنة ، وصــورة الشخصــية التى نرجو صياغتها، لا فى ضوء المحــاولات الغربــية الراهــنة للقفز على الخصوصيات الثقافية لمجتمعاتنا ، ومحاولة التدخل – الجــراحى أحــيانا– فــى صياغة البرامج الدراسية فى الكثير من الأقطار العربية والإسلامية – خصوصــا بعــد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ – وإذا كانت هناك دعوة أصيلة يزداد أنصــارها يوما بعد يوم لإصلاح الشأن التعليمى والثقافى فى البلدان العربية ، ومراجعة الخطاب الــثقافى والديــنى الســائد فى ضوء مآلاته وآثاره على العقل العربى والمسلم ، فإن هذه الدعوة ودراســتها وخطــوات تنفيذها يجب أن تظل شأنا داخليا فحسب ، تتم فى ضوء الصالح العالم ، وإيمانا بضرورة التحديث لمباشرة النهضة العربية والإسلامية المستهدفة ، وأى صورة من صور الــتدخل الخارجى يجب أن تقابل بالرفض ، لأن فى قبوله الكثير من المآسى لا شك ، بالإضافة إلــى أن ذلك سوف يفتح الباب بالضرورة لصور أخرى من التدخل ، تمتزج فيه الرؤى الثقافية والتعليمية بالمواقف والمصالح الســياسية والاقتصادية والأيديولوجية.

كما أننا إذا سلمنا بضرورة الحاجة لإعادة النظر فى المناهج الدراسية فى ضوء التحديات الراهــنة ، فإن ذلك يفقد وظيفته إذا كان مفروضا من الخارج ، ذلك أن إصلاح المنهج لا يتم فى فــراغ، فهــو وثــيق الصلة بجملة التحولات الاجتماعية والسياسية وظروفها الراهنة ، وأهدافها المرجوة ، فضلا عن الخصوصية الثقافية التى تدور فى إطارها ، الأمر الذى معه يتعذر تجهيزه وتــرويجه عــندنا بأسلوب (تيك أواى) لأن الأفكار لا تصنع حسب الطلب ، وإنما لا يكتب لها الاستمرار والنمو إلا إذا خرجت من رحم الواقع ، واتسقت مع ظروفه ، واستجابت لمقتضياته .

(جـ) مؤشرات وعى المعلم وانعكاساتها على طريقة التدريس :

جدول (٥) يبين نتائج ملاحظة إعداد وتنفيذ درس العينة فى الفصول (بنون / بنات)

عناصر الملاحظة	العينة	العدد والنسبة	عرض المحتوى								اتجاهات توظيف المحتوى	
			أهداف الدرس		التمهيد		طريقة العرض		الحصاد		تغييب الوعى	صياغة الوعى
			واضحة	غامضة	مناسب	غير مناسب	لقاشية	إلقائية	وظيفى	سطحى		
فى إعداد الدرس	المعلمون	العدد	٧	١	٨	–	٤	٤	–	٨	٨	–
		%	٨٧,٥	١٢,٥	١٠٠	–	٥٠	٥٠	–	١٠٠	١٠٠	
	المعلمات	العدد	٩	–	٩	–	٤	٥	–	٩	٩	
		%	١٠٠	-	١٠٠	–	٤٤,٤	٥٥,٦	–	١٠٠	١٠٠	
فى تنفيذ الدرس	المعلمون	العدد	٥	٣	٨	–	١	٧	–	٨	٨	
		%	٦٢,٥	٣٧,٥	١٠٠	–	١٢,٥	٨٧,٥	–	١٠٠	١٠٠	
	المعلمات	العدد	٧	٢	٨	١	٣	٦	–	٩	٩	
		%	٧٧,٨	٢٢,٢	٨٨,٩	١١,١	٣٣,٣	٦٦,٧	–	١٠٠	١٠٠	

يلاحظ من بيانات الجدول :

(أ) هـناك فجوة كبيرة فى عناصر (أهداف الدرس – التمهيد – طريقة العرض – الحصاد) بين إعداد الدرس وتنفيذه ، ففى الإعداد اتسمت الأهداف بالوضوح لدى جميع المعلمات فى مقـابل ٨٧,٥% لـدى المعلميـن ، وصيغ التمهيد لدى جميع المعلمين والمعلمات بشكل مناسـب، ومال إعداد الدروس إلى الطريقة الإلقائية بنسبة ٥٠% لدى المعلمين ، ٥٥,٦% لدى المعلمات ، بيد أن تحضير الدروس حفل بالحصاد السطحى لدى المعلمين والمعلمات بحيـث لا يكـاد يخـرج عـن مجرد معرفة معانى كلمات ، وإعادة سرد بعض جوانب القصص، ولم تعكس الدروس المستفادة من الموضوعات سوى نتائج ضحلة تعكسها نتائج الجدول (٦) .

(ب) أمـا فـى تنفـيذ الدروس فقد تراجع وضوح الأهداف إلى ٦٢,٥% بين المعلمين ، وبين المعلمـات ٧٧,٨% ، وسار التمهيد للدرس أثناء الشرح حسبما تم إعداده عند المعلمين ، بينما تراجع تنفيذه عند المعلمات حتى وصل ٨٨,٩% بفارق ١١,١% فلم يتم التنفيذ حسب الإعداد، وبينما أعد الدروس ٥٠% من المعلمين اعتماداً على الطريقة النقاشية ، لم ينفذها

ســوى ١٢,٥% من جملة المعلمين ، ومال بقيتهم إلى الطريقة الإلقائية ، أما المعلمات فقد تراجعــت النســبة بين اللائى أعددن الدروس بطريقة نقاشية والتى بلغت ٤٤,٤% ، إلى ٣٣,٣% عند التنفيذ ، وغلب على الأخريات الطريقة الإلقائية .

(ج) وجــاء الحصاد سطحيا بين العينتين سواء فى إعداد الدروس أو فى تنفيذها ، ودارت حول قشور المعرفة التى تضمنتها النصوص، اتضحت بشكل جلى فى بيانات الجدول التالى:

جدول (٦) يبين مؤشرات وعى المعلم / عدم وعيه بضرورة توظيف التعليم فى التوعية السياسية

م	استقصاء وجهة نظر المعلم / المعلمة فى المحتوى وتوظيفه كمؤشرات وعيه / عدم وعيه		المعلمون (ن=٨)		المعلمات (ن=٩)	
١	الدروس المستفادة من الدرس :		التكرارات	%	التكرارات	%
	أ – تنمية بعض المهارات اللغوية عند التلاميذ.		٨	٣٤,٨	٧	٢٨,٠
	ب– تمرين ملكة الحفظ والتذكر بحفظ النص .		٥	٢١,٧	٨	٣٢,٠
	جـ– لفت نظر التلاميذ إلى الحذر من الغدار .		٨	٣٤,٧	٤	١٦,٠
	د – إرساء قيمة التعاون وبذل النصح .		٢	٨,٧	٦	٢٤,٠
٢	الدروس المستفادة فى البيتين الأخريين :	مجـ	٢٣	%٩٩,٩	٢٥	%١٠٠
	أ – إعداد القوة لمقاومة المعتدى .		٨	٢٢,٩	٩	٢٠,٩
	ب– جواز اللجوء إلى الحيلة .		٨	٢٢,٩	٣	٧,٠
	جـ– الاستفادة من تجربة الآخرين .		٣	٨,٦	٧	١٦,٣
	د– الاقتناع بأن شريعة الغاب غدر واحتيال .		٤	١١,٤	٧	١٦,٣
	هـ– الاستماع إلى النصح .		٥	١٤,٣	٨	١٨,٦
	و – الحذر من الغدار .		٧	٢٠,٠	٩	٢٠,٩
٣	عــدم إمكانــية توظيف النص فى تنمية الوعى بالوضع العربى فى النظام العالمى الجديد	مجـ	٣٥	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
	أ – عدم انشغال التعليم بالأمور غير التعليمية .		٤	٥٠,٠	٧	٧٧,٧
	ب– غير مستعد لمجابهة المتاعب .		٢	٢٥,٠	–	–
	جـ – أمور تعرض للمساءلة .		١	١٢,٥	١	١١,١
	د– تجاوز للخطوط الحمراء .		–	–	١	١١,١
	هـ– يحتاج ثقافة سياسية واسعة .		١	١٢,٥	–	–
		مجـ	٨	١٠٠	٩	٩٩,٩

لكى تحقق العملية التعليمية أهدافها لابد أن تعاد صياغتها على مرحلتين ، حيث يقوم المعلم بتصـــميمها أولا ، ثـــم يسعى إلى تطبيقها واقعيا ثانيا ، لتناغم الظرف المعيش فى الواقع وتتفاعل معـــه، فـــالواقع يغـــنى تصوراتنا دائما ، وكثيراً ما تبدع أشكال جديدة للتعلم ، وتستحدث صيغ لتوظـــيف التعلـــيم لفهم الواقع بظروفه المتجددة والمتغيرة ، وتستخدم وسائل معروفة ولكن بشكل جديـــد ، ولا يـــتأتى ذلك ما لم يتم الانفتاح الكامل على جميع الخبرات والمعلومات التى يتضمنها المنهج دون ما حواجز أو قيود تعوق أو تشوه الوعى بها ، وتوظيفها لفهم الواقع ، مما يعول على وعـــى المعلم أولا ، وجهده ثانيا فى وضع هذه المعلومات والخبرات فى متناول وعى التلاميذ ، فما موقع المعلم من كل هذا فى خريطة التعليم العربى ؟

الملاحـــظ أن المعلم غالباً ما يعمل فى ظروف مهنية تفتقد الاستقلال الذاتى ، فبحكم الدور التقليدى الذى يقوم به فى تربية النشء عبر تاريخ طويل لا يمنح الحق وحده (أو إطلاق يده) فى عمله ، وإنما يتم عمله دوما من خلال سلطة أعلى قد تكون سلطة الدولة ككل ، أو السلطة الدينية، أو نفـــوذ الآبـــاء ، وغيرها ، ولا يزال هذا المبرر يستند إلى فكرة (التعليم بالتفويض)، والذى يعـــنى أن المعلـــم بـــدأ عمله مفوضا عن الأسرة فى تربية الأبناء ، نتيجة للحاجة التى فرضتها ظـــروف تعقـــد المجتمعات ، والتنوع المهنى المتمخض عن التطور الاقتصادى ، بعد أن قضى الإنسان حقبة طويلة لا يحتاج لمن يعلم أولاده خارج الأسرة فى إطار المجتمع البسيط .

ومـــن هـــنا أصبح المعلم ودوره يدوران فى حيز ضيق وقالب جامد يحولان دون التجديد والإبـــداع فـــى توظيف المحتوى لإذكاء الوعى السياسى ، وهذا إن لم يكن راجعاً إلى افتقاده هو نفســـه للوعى بأبعاد العلاقات الدولية التى يسعى إلى تكريسها ما يسمى بالنظام العالمى الجديد ، فإنـــه يرجع إلى الرقابة الداخلية التى يمارسها غالبا على نفسه فتحول بينه وبين الخوض فيما لا يجـــوز ، أو تمـــنعه من تجاوز الخطوط الحمراء التى تحدد وظيفته التقليدية فى الفصل ، كنتيجة لإدراكه بحكم خبراته الاجتماعية ما قد يتعرض له من مؤاخذات أو مشكلات إذا ما اتسمت رؤيته بـــبعض الجرأة ، ويكون خطابه أكثر قدرة وفاعلية فى خلخلة منظومة القيم السياسية ، والإسهام فى تحريك المجتمع فى الاتجاه الذى يتخيره ، فاطمأن إلى ضرورة التخفف من وطأة هذا العبء الثقـــيل ، واســـتأنس بالعمل التقليدى حسبما اتفق فى نقل المعرفة بالتلقين ، والتركيز على قشور المعرفة وتسطيحها ، بدلا من تحمل تبعات التعمق فيها وتوظيفها .

وإذا كانـــت الـــنظم التعليمـــية العربية بوجه عام أصبحت تشجع مفهوم التعليم البنكى فإن مخـــرجاتها لا تكون سوى أعداد بشرية سهلة القياد ، متأقلمة مع الواقع المفروض عليها ، فكلما

تــأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات ، كلما قل وعيهم بالعالم المنوط بهم تغييره ، لأن المعــرفة المبتســرة السطحية التى أريد لهم أن تملأ عقولهم تسعى إلى تقليل القدرة الإبداعية عندهم، أو إلغائها تماماً، من أجل خدمة أغراض القاهرين، الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكشــوفا لهــؤلاء، أو أن يصبح موضوعا للتغيير، ولذلك يحرص القاهرون على وأد أية محاولة تستهدف تنميــة المقدرة النقدية عند الطلاب (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١٢) .

كما أن عملية استيعاب الفرد للتجربة الاجتماعية بكل تجلياتها الثقافية والفكرية والنفسية هو العمــود الفقرى للوعى ، ويعنى الاستيعاب الفهم وما يتطلبه من عمليات عقلية ، غير أن اعتماد عملــية التعليم على النقل يشكل القاع الذهنى للعقلية التخلفية ، وينسج لها حركيتها المكبلة ضمن قوقعــة الماضى ، مما يحول بينها وبين فرص التحرر من تكرار نفسها ، وإعادة انتاجها ، وهى بذلــك تكون قادرة على إعادة إنتاج سمات التخلف عبر الغرق حتى الأذنين فى المنقول المعرفى (أو المعــرفة بالنقل) ، بالإضافة إلى القدرة على محاربة وتثبيط الفكر النقدى التطورى البناء ، وهــذا يؤدى إلى تأطير وقولبة أنماط التفكير لدى الأجيال الجديدة، والركون باطمئنان إلى ما هو مــتداول مــن أطروحات وتفسيرات ، وبذلك يهيئ هذه الأجيال بالضرورة إلى الانحراف فكريا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا فى خضم نسيج نمط التخلف السائد فى المجتمع العربى (أحمد اليوسف ، ١٩٩٦ ، ٨٥ – ٨٦)، وفى ضوء جملة هذه الظروف المعقدة والصعبة لن يقوى التعليم العربى على مواجهــة مطالب الحاضر ، وتحديات المستقبل بغير إعادة النظر فى الواقع الذى يعمل فى إطاره المعلم ودوره، وظروف إعداده وتدريبه، وقبل ذلك الاعتراف الكامل باستقلالية مهنة التعليم .

د – مؤشرات تكوين الهوية والانتماء :

جدول (٧) يبين مؤشرات الانتماء الوطنى والعربى والعالمى لدى البنين والبنات فى مدارس العينة

النماذج	البنــــون								البنـــــات								معاملات الاتفاق	
	التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		النموذج المكروه		التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		النموذج المكروه		معامل التفضيل	معامل الكراهية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الأردن	٣	٠,٩	–	–	–	–	–	–	٧	٢,٤	٣	١,٠	١	٠,٣	–	–	٠,٢٣	٠,٠٠٣
جيبوتى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مصر	١٨	٥,٩	٢٢	٧,٥	٣٧	١٢,١	٢	٠,٧	٢١	٧,٢	٣٤	١١,٦	٢٢	٧,٥	–	–	٠,٢٥٩	–
فرنسا	–	–	–	–	٧	٢,٣	–	–	–	–	٧	٢,٤	–	–	–	–	٠,٠٢٣	–
الصومال	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ليبيا	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

تابع جدول (٧)

النماذج	البنـــــون								البنـــــات								معاملات الاتفاق	
	التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		النموذج المكروه		التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		النموذج المكروه		معـــامل التفضيل	معـــامل الكراهية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
بريطانيا	-	-	-	-	٥	١,٦	-	-	-	-	١٣	٤,٥	-	-	٢	٠,٧	٠,٠٣٠	٠,٠٠٣
السعودية	٢٤٤	٧٩,٧	٣٧	١٢,١	٢٠	٦,٥	١٩	٦,٢	٢٣٧	٨١,٢	١٦	٥,٥	٣١	١٠,٦	٦	٢,١	٠,٩٧٨	٠,٠٤١
تونس	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٠,٣	-	-	-	-	-	-	-	-
الجامعـــة العربية	-	-	٥	١,٦	٩	٢,٩	-	-	-	-	٢	٠,٧	-	-	-	-	٠,٠٢٥	-
سوريا	٧	٢,٣	٢	٠,٧	٨	٢,٦	-	-	٥	١,٧	٨	٢,٧	١٧	٥,٨	-	-	٠,٠٧٨	-
العراق	-	-	-	-	٣	٠,٩	١٧	٥,٦	-	-	-	-	٢	٠,٧	١٣	٤,٥	٠,٠٠٨	٠,٠٥٠
البرازيل	٣	٠,٩	١١	٣,٦	١٧	٥,٦	-	-	-	-	-	-	٧	٢,٤	-	-	٠,٠٦٣	-
الجزائر	٣	٠,٩	-	-	-	-	-	-	٢	٠,٧	٢	٠,٧	-	-	-	-	٠,٠١١	-
الكويت	٢	٠,٧	٧	٢,٣	١١	٣,٦	-	-	-	-	١٥	٥,١	٢٧	٩,٢	-	-	٠,١٠٣	-
فلسطين	٢	٠,٧	٢٩	٩,٥	٤٥	١٤,٧	-	-	١	٠,٣	٣٧	١٢,٧	٤٩	١٦,٨	-	-	٠,٢٧٢	-
لبنان	-	-	٨	٢,٦	١٧	٥,٦	-	-	٤	١,٤	٢٠	٦,٨	٦٣	٢١,٦	-	-	٠,١٨٧	-
أمريكا	٩	٢,٩	٩٨	٣٢,٠	٤٢	١٣,٧	٢٣	٧,٥	٢	٠,٧	٢٧	٩,٢	٣٣	١١,٣	١٢	٤,١	٠,٣٥٢	٠,٠٥٨
المغرب	-	-	٢	٠,٧	١	٠,٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الامارات	-	-	٦	٢,٠	١٣	٤,٢	-	-	١	٠,٣	٢٢	٧,٥	٨	٢,٧	-	-	٠,٨٣	٠
البحرين	-	-	٣	٠,٩	٩	٢,٩	-	-	٢	٠,٧	١٣	٤,٥	١٢	٤,١	-	-	٠,٠٦٥	-
قطر	-	-	١	٠,٣	٤	١,٣	-	-	-	-	٩	٣,١	١	٠,٣	-	-	٠,٠٢٥	-
اسرائيل	-	-	-	-	-	-	٢٤٥	٨٠,١	-	-	-	-	-	-	٢٥٩	٨٨,٧	-	٠,٨٤٢
السودان	٨	٢,٦	-	-	-	-	-	-	٦	٢,١	-	-	٨	٢,٧	-	-	٠,٠٢٦	-
عمان	-	-	٢	٠,٧	١	٠,٣	-	-	٢	٠,٧	٣	١,٠	١	٠,٣	-	-	٠,٠١٥	-
اليمن	٣	٠,٩	١	٠,٣	٣	٠,٩	-	-	-	-	٥	١,٧	١	٠,٣	-	-	٠,٠٢١	-
موريتانيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مجلـــس الـــتعاون الخليجي	٤	١,٣	٧١	٢٣,٢	٥٤	١٧,٦	-	-	١	٠,٣	٥٦	١٩,٢	٩	٣,١	-	-	٠,٢٢٦	-
جملة	٣٠٦	١٠٠	٣٠٦	١٠٠	٣٠٦	١٠٠	٣٠٦	١٠٠	٢٩٢	١٠٠	٢٩٢	١٠٠	٢٩٢	١٠٠	٢٩٢	١٠٠	-	-

١ – تبيــن النــتائــج الجدولــية معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين عينتى (البنيــن/ البنات) يعكس استئثار السعودية بأعلى معدلات التفضيل فى مؤشرات الانتماء الوطــنى والعــربى والعــالمى ، والفروق ضئيلة بين العينتين إذ لا تتعدى ١,٥% لصالح البنات ، وتشير مؤشرات الانتماء إلى أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بيــن البنين والبنات فى تفضيل أمريكا ، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل الــثلاثة إلــى ارتفاع معدلات التفضيل الثانى لدى البنين ، والثالث لدى البنات ، وانخفض معامل الاتفاق حول الكراهية إلى الحد الذى أصبح غير ذى دلالة إحصائية بين العينتين .

٢ – كما يوجد معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين فى تفضيل مجلس التعاون الخليجى، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل الثلاثة إلى ارتفاع معدلات التفضيل الثانى لدى البنين يليه التفضيل الثالث، فى حين استأثر التفضيل الثانى بنصيب كبير لدى البنات.

٣ – كما ظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين فى تفضيل فلسطين ، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استئثار التفضيل الثالث بنصيب كبير لدى البنين والبنات يليه التفضيل الثانى .

٤ – ويوجد معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين فى أن مصر تأتى فى المرتبة الخامسة وفقا للإحصاءات ، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استئثار التفضيل الثالث بنصيب كبير يليه التفضيل الثالث لدى البنين ، فى حين انعكس الوضع بالنسبة للبنات حيث استأثر التفضيل الثانى بالنصيب الكبير يليه التفضيل الثالث .

٥ – ثم تأتى لبنان فى المرتبة السادسة إذ أظهرت الإحصاءات معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين فى تفضيل لبنان ، وأشارت الأوزان النسبية إلى ارتفاع معدلات التفضيل لدى البنات عنها لدى البنين .

٦ – وتأتى الكويت فى المرتبة السابعة إذ أشارت الإحصاءات إلى أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين فى تفضيل الكويت ، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل إلى أن التفضيل الثالث لدى البنات قد استأثر بالنصيب الأوفر عنه لدى البنين .

٧ – وأظهرت الإحصاءات أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العينتين فى تفضيل دولة الإمارات ، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل إلى ارتفاع التفضيل الثانى لدى البنات فى حين ارتفع التفضيل الثالث لدى البنين ، تليها سوريا إذ ظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العينتين حول تفضيل سوريا، وأظهرت الأوزان النسبية ارتفاع التفضيل الثالث عند البنات عنه لدى البنين ، كما يظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ أيضا بين العينتين فى تفضيل البحرين، وتزيد معدلات التفضيل بين البنات عنها بين البنين ، وفى المرتبة الحادية عشرة تأتى البرازيل إذ بينت النتائج وجود معامل اتفاق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين

العينتين فى تفضيل البرازيل ، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استئثار البنين بغالبية تكرارات التفضيل أكثر من البنات .

٨ - وتحتل السودان المرتبة الثانية عشرة تليها بريطانيا - الجامعة العربية - قطر - الأردن - فرنسا - اليمن - عمان - الجزائر - العراق ، حيث أظهرت النتائج وجود معاملات اتفاق غير دالة إحصائيا حول تفضيل هذه الأقطار ، وتشير الأوزان النسبية إلى قلة التكرارات فى التفضيلات الثلاثة ، إلا أن الإحصاءات أشارت إلى معامل اتفاق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين البنين والبنات حول كراهية العراق ، زادت أوزانها النسبية بين البنين عنها بين البنات .

٩ - وتشير الإحصاءات إلى ندرة تكرارات التفضيل لكل من المغرب وتونس ، وانعدامها تماما لكل من ليبيا والصومال وجيبوتى وموريتانيا ، وإسرائيل ، وهذه الأخيرة بلغ معامل الاتفاق حول كراهيتها ٠,٨٤٢ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، والأوزان النسبية تشير إلى معدلات كراهية مرتفعة بين البنين ٨٠,١ وبين البنات ٨٨,٧% من إجمالى العينتين .

وتعكس النتائج استئثار السعودية بأعلى معدلات التفضيل ، وتذبذب معدلات التفضيل بين الدول التى ظهرت لها معاملات تفضيل ذات دلالة إحصائية ، وحتى بين تلك التى ظهرت لها معاملات تفضيل افتقرت إلى الدلالة الإحصائية فذلك يرجع إلى أن العينة تنتمى الغالبية منها إلى الجنسية السعودية ، وتتفاوت الجنسيات الأخرى فيما بينها (مصر - سوريا - الأردن - السودان - والجزائر) وغيرها ، وحين تظهر النتائج معدلات تفضيل عالية بين البنين والبنات لفلسطين ، فإن ذلك يعكس مؤشرات التعاطف مع القضية الفلسطينية ، والتى طفت على السطح فى هذه الفترة بالذات نتاجا لعمليات القتل والترويع وهدم المنازل وتجريف المزروعات وغيرها من الجرائم التى ترتكبها الحركة الصهيونية فى الأرض المحتلة كرد همجى على انتفاضة الأقصى وهو ما جعل إسرائيل تستأثر بمعامل كراهية بلغت ٠,٨٤٢ وهو أعلى معامل كراهية بين الدول جميعها ، وهذه إحدى دلالات إمكانية تنمية الوعى لدى الصغار - خصوصا إذا ما أمكن توجيهها بوسائل التوجيه الملائمة كالتعليم والإعلام وغيرها - كما يعكس حجم الإحساس ولو كان يسيراً بالقضية ذلك الكم من الرسوم التلقائية والتعبيرات الفنية البسيطة والمعبرة فى آن من أعمال الأطفال المعلقة على الجدران فى المدارس .

لكن المفارقة ما أوردته النتائج من فوز أمريكا بمعدلات تفضيل عالية ، جاءت فى المرتبة الثانية على الرغم من اقتناعنا فى الوطن العربى والإسلامى بأنها تمثل الظهير الإمبريالى المساند للحركة الصهيونية ، التى تسعى لإجهاض المشروع النهضوى العربى والإسلامى ، تارة باختلاق المزاعم لمحاربته واقتلاعه من أرضه ، وتارة أخرى بمحاصرته وتجويعه ، وتارة ثالثة بدعم الحركة الصهيونية بآخر ما توصل إليه العلم من أسلحة الدمار ليتحقق لها الاستمرار فى محاولات إذلاله وحمايتها المستمرة حتى مما يدينها فى المحافل الدولية (بالفيتو) ، وهذا يعود فى الغالب الأعم إلى استمرار البث الأيديولوجي المستمر – خصوصا إبان حرب الخليج – من تصوير أمريكا بالمنقذ من براثن المعتدين أو أنها الراعى لعملية السلام ، وترويج أخبار تقدمها وقوة حضارتها – إذا ما قورنت بضعف وهمجية العرب – والانتشار الواسع لملابس الأطفال المزينة بصور زعمائها ، وأعلامها التى ترفرف على دراجات الأطفال ولعبهم ، وغير ذلك من وسائل الترويج المنحاز لثقافتها ومنجزاتها ، فى وقت غاب عن المحتوى الدراسى أهداف إيقاظ الوعى السياسى بالتحديات التى تواجه الأمة ، والمشروع الاستعمارى الذى يجرى تنفيذه على قدم وساق لتسفيه أحلامها ، ونهب خيراتها ، وإبقائها فى دياجير التخلف .

ولقد هيأ التخبط الناتج عن السطحية فى تناول وتقييم الذات والآخر الظروف المناسبة لأن تنظر الشعوب العربية للآخر الغربى بانبهار ، فضلا على ظهور وتنامى اتجاهات الذات سواء السلبية نحو نفسها أو الإيجابية نحو الآخر ، ولذا كان من الطبيعى أن يتعرف أبناء الأمة العربية مفردات ما حولهم بعيون الغرب ، وبدأ جو من الغربة الثقافية ، وأصبحت الذات العربية بكل متغيراتها الحياتية الجديدة أكبر بكثير من أن تحتويها ثقافتها المتجمدة ، والتى لم تعد قادرة على الوفاء بكل احتياجات أبنائها ، مما دفعهم إما بشكل إرادى أو لا إرادى أحيانا إلى الإغراق فى ثقافة الآخر الغربية عنهم (جابر خطاب ، د. ت ، ٢٠٠ – ٢٠١) .

وعجز الثقافة العربية فى ذلك الوقت عن الوفاء بجميع أو بعض متطلبات أبنائها لا يعبر عن ضعف ما أو قصور فى قدرتها الحقيقية عن إشباع حاجات أبنائها ، وإنما يعبر فى الأساس عن قصور فى قدراتها الواقعية على احتواء أبنائها ، نتيجة لما تعرضت له من محاولات التشويش سواء المتعمدة (من جانبنا أو من جانب الآخر) أو غير المتعمدة والناتجة عن سطحية الرؤية الذاتية ، وقلة الوعى الحقيقى بالأهداف الحقيقية المستترة للآخر ، وسوء التقييم لعناصر الثقافة المحلية بالإضافة إلى عناصر الآخر الثقافية ، وباستمرار سلبية الوضع العربى ممثلة فى حالات التخبط أو السطحية فى التناول ، وتنامى الانبهار العربى بمنجزات الغرب وأفكاره ،

تغلغــت المؤثــرات الثقافــية الغربية فى بنية المجتمع العربى الثقافية ، إلى الدرجة التى فقد فيها الإنسان العربى القدرة على التمييز القاطع بين العدو والصديق (جابر خطاب، د. ت ، ٢٠١ – ٢٠٢).

ومقومــات نجــاح المشــروع الإســتعمارى متعددة لكن ما يهمنا إبرازه هنا هو مقومات اســتراتيجية المــدى الطويــل لــتفريق أبناء الأمة ، فالاهتمام بدراسة التاريخ المحلى ، والبث الأيديولوجى المتقوقع حول الذات فى التعليم والإعلام وحتى الأسرة وغيرها من وسائط التوعية، فــيما يسمى بالقطرية والمحلية فى مقابلة العروبة والقومية لابد أن يكون لــه انعكاسه فى تكوين الهويــة والانــتماء ، فالسعوديون فى الغالب ينتمون إلى السعودية قطريا ، وإلى مجلس التعاون الخلــيجى عربيا ، والانتماء إلى جامعة الدول العربية ضئيل حتى أنه لا يعكس دلالة إحصائية ، ويفضلون أمريكا بمعامل تفضيل بلغ (٠,٣٥٢)، حتى أكثر من مجلس التعاون الخليجى (٠,٣٢٦) وإن ظهر معامل كراهية لأمريكا (٠,٠٥٨) ، فإنه فى المقابل ظهر مثيله للعراق (٠,٠٥٠) نتاجا لتــنامى الشعور العدائى المتراكم منذ أزمة الخليج ، مما يعنى أن الشعور بالكراهية شعور وقتى وليس أيديولوجيا .

وهــذه النــتائج فى مجملها تعكس نوعا من ضبابية بناء الهوية والانتماء ، وتغييب الوعى السياسى الذى يمكن الفرد من التمييز بين العدو وحيله التى تختفى خلفها أهدافه ، والصديق حتى إن تعددت أخطاؤه ، على عكس ما أوردته الدراسات السابقة فى اهتمام المنظومات الهدفية للتعليم فــى أمريكا فى تنمية الوعى السياسى بالآخرين ، وتكوين المشاعر تجاههم ، كشرط أيديولوجى أساسى يمكن الفرد من التعامل الواعى معهم فى المستقبل .

وإذا كــان انضــاج الوعى السياسى أضحى الآن هدفا اجتماعيا ملحاً فى ضوء التحديات الراهــنة التى تواجهنا ، والأخطار المحدقة بنا ، لا يمكن له أن يتحقق بالصورة المرجوة إلا من خــلال توجيه وسائط التربية المتعددة فى المجتمع العربى للسعى إلى تحقيقها ، ونتطلع أن تستأثر المدرســة بالنصيب الأوفر ، والعامل الحاسم من وجهة النظر السائدة فى أوساط المهتمين بالشأن التعليمى هو المحتوى الدراسى ، باعتباره الوعاء الذى يحمل ما يرجى تقديمه للتلاميذ من مفاهيم ومعلومات وخبرات تسهم فى إنضاج الوعى ، وعلى الرغم من أن نتائج تحليل المحتوى بينت أن المقــررات الدراســية تشمل بعض الموضوعات التى يمكن توظيفها لإنضاج الوعى ، إلا أنه لا يجــب أن نــنظر إلــى المدرســة ومقرراتها الدراسية على أنها " عصا موسى " يكفى حشوها بالمفهومات ، والمعلومات ، والقيم السياسية المراد غرسها لدى تلاميذها ، فيتحولون بشكل طفرى فجائى من حالة اللاوعى إلى الوعى المأمول .

ذلــك أن المدرســة بالإضافة إلى ما تشمل من مقررات دراسية نسيج من مدخلات أخرى كثــيرة ومتشابكة ، تشمل الأهداف والمناخ المدرسى ، والمعلم ، وطرق التدريس ، والأنشطة ، والامكانــات، والإدارة ، والتقويم وغيرها مما يؤثر فى كفاءة العمليات Processes ، فضلا على خضــوعها للسياســة العامة التى تميز المجتمع العربى ، فنمط المدارس بمدخلاتها المعروفة فى غالــب الأحيان مستوردة – أو تحاكى – الغرب ، وإذا كان الغرب قد وظف التعليم لتحقيق التقدم العلمــى والتقــنى الراهن ، مما انعكس على مجمل الحياة فى المجتمعات الغربية، ومن ثم أصبح الــتعويل علــى التعلــيم وتطويره لتحقيق المزيد من التقدم أمراً لـــه وجاهته ، لكنه يُعد بالنسبة لغــيرهم نكــبة كبــيرة ، لأنه يعبر عن طبيعة مجتمع ويعكس حاجات وتطلعات تختلف عن بنية المجتمع العربى ، كما أن نمط التخلف السائد فى المجتمع العربى قوى ببنيته ، وبالتالى فهو قادر علــى تطويــع التربــية لصــالحه ، للمحافظــة على الأوضاع الراهنة ، وإمداده بأسباب القوة والاســتمرار ، الأمـــر الذى يجعل التربية حسبما يرى مارتن كارنوى M. Carony تعجز عن القيام بدورها كميكانيزم للتحرير ، وإنما جاءت إلى البلدان النامية متسقة مع أهداف الإمبريالية ، وساعية لتحقيق مراميها (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٥ ، ١٦٢ – ١٦٣) .

وهــذا يمــثل أهــم التفسيرات للحاجز غير المرئى بين المقررات الدراسية التى تحتوى المفهومــات والمعلومات والقيم التى من شأنها إنضاج الوعى – كما ظهر من تحليل المحتوى – وبيــن غياب الوعى الذى يعكسه مؤشرات الانتماء بين التلاميذ التى أظهرتها النتائج ، فتأثيرات المقــررات الدراســية على وعى التلاميذ ليست معزولة ، وإنما هى مسألة محددة بباقى أطراف العملــية التعليمــية الأساسية ، وبالسياق السياسى للمجتمع الذى يحدد السياسة التعليمية ، ومن ثم الســياق الــذى يحدد شكل ومضمون تفاعل هذه الأطراف ، فإذا كان طرفا العملية التعليمية فى الأساس يتمحوران فى المعلم والتلميذ ، فإن المعلم له خلفية طبقية وانتماء ووعى يؤثر فى تحليل النص وفهمه ، وفى طريقة توصيله إلى التلاميذ، والتلميذ بدوره يأتى من خلفية طبقية لأسرة تؤثر بسلوكياتها اليومية فى تأثير مضمون النص فى وعيه (عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٤ ، ٦٦) .

وهــذا يتطلــب العمــل الدؤوب على تطوير التعليم فى إطار خريطة شاملة لتطوير بنية المجــتمع العــربى ككل ، ذلك أن التجربة أثبتت فى الكثير من الأحيان والعديد من الأقطار ، أن الاهــتمام بــتطوير التعليم ككل أو الاقتصار على أحد جوانبه بمعزل عن الرؤية الأوسع لتطوير المجــتمع تــبوء بالفشــل غالباً ، نظراً لتعارض السياسة التعليمية المستهدفة مع السياسة العامة للمجــتمع التقلــيدى ، إذ إن تطوير التعليم لتكوين الوعى السياسى لا يمكن أن يثمر ما لم يتم فى

إطـــار خـــريطة واســـعة لتطوير البنى السياسية للمجتمعات العربية بحيث تفسح مساحات أوسع للحريات، واتباع النهج الديمقراطى فى الحكم، والمشاركة السياسية الفاعلة فى بناء الوطن .

وتجســـير أشكال التعاون الاقتصادى والتقنى والثقافى فى إطار التمهيد للوحدة الحقيقية بين بلدان الوطن العربى، فما يمكن أن تقدمه الأقطار الثرية على الصعيد المادى، سيعوض لها بالطبع فـــى شـــكل مســـاعدات تقنية وثقافية تقدمها لها الأقطار الأقل ثراء والأكثر تطورا، وما يخسره الليبيـــيون مـــثلا فى التعاون المتزايد مع تونس أو الخليجيون مع مصر، يستعيدونه فى شكل أيدى عاملـــة مدربـــة، وعطـــاء تقـــنى وتربوى، وعلى هذا الأساس الاقتصادى يكون طرح التضامن الأوســـع، ويخضع الأنانيات الوطنية المتجزرة إلى مصلحة الجميع ، ويعمل على تصحيح اختلال التوازن بين البلدان النفطية قليلة السكان وضعيفة التنمية، والبلدان الأكثر سكانا والأكثر تقدما من حيـــث التقنية والمقدرة البشرية ، ولكنها فى ذات الوقت فاقدة للعملة الصعبة اللازمة لدفع قاطرة التطوير .

وبهـــذا يمكن الاطمئنان إلى حد بعيد أننا توجهنا صوب الاتجاه الصحيح لمجابهة التحديات الخارجـــية الـــتى تواجهنا ، أو تتربص بنا وتنتظر الفرصة تلو الأخرى للانقضاض ، أما الإبقاء على البنى السياسية الراهنة ، واستمرار العمل على محاصرة وعى التلاميذ وإعاقتهم عن التبصر بالـــتحديات التى تواجه الوطن فإن لها آثارها المدمرة حتى داخليا بالإضافة إلى الآثار الخارجية التى تترتب على تغييب الوعى .

ذلـــك أن تغييـــب وعى التلاميذ والحرص على تكوين اتجاهات إيجابية زائفة نحو النظام خـــلال ســـنوات التعلـــيم – وخصوصـــا التعليم الابتدائى – سرعان ما تتحول إلى نوع آخر من الاتجاهـــات أكثر إحباطا وعدمية فى سنوات التعليم اللاحقة ، وبطبيعة الحال فالمدرسة لا تسعى لتكويـــن هـــذه الاتجاهات العدمية بطريق مباشر ومعلن ، بل ان التلاميذ يكونون عرضة لأنواع موازيـــة مـــن التعليم كالأسرة والرفاق ووسائل الإعلام والتفكير فى الواقع السياسى والاجتماعى نفســـه ، هـــذه المؤثرات تطرح بالطبع تصورات قد تتعارض مع ما تقدمه المدرسة وتروج له ، ومـــن الطبـــيعى أن يشـــد انتـــباه التلاميذ الأحداث السياسية لعالم يضطرب بالصراع مثل حياة الفلسطينيين اللاإنسانية فى الأرض المحتلة ، وانتفاضة الحجارة ، والعربدة الأمريكية فى مجتمعات العـــالم الثالـــث ، وبالقيادات غير المكترثة بالجماهير ، فى حين تقدم لهم المدرسة عالما متجانسا ومتقدما بفضل قياداته ومؤسساته السياسية ، وعمليات البث الأيديولوجى للمدرسة التى تسعى إلى طرح الجوانب الإيجابية فقط من الممارسات السياسية المحلية والعربية والدولية ، قد تحول الكثير

مـــن التلاميذ - وفى مقدمتهم الأكثر وعيا - إلى حالات رافضة ومتمردة ، ومن ثم فإن مصـالح المـــدى القصير من أجل تجنب انفلات الصراع باستخدام التربية السياسية قد تسدد تكلفتها باهظة على المدى البعيد بإسهامها فى تفشى حالات الرفض العام للمؤسسات السياسية مما يهدد بالانفجار الاجتماعى (كمال نجيب ، ١٩٩٢ ، ١٠٨ - ١٠٩) ، وتضطرم نيران يكتوى بلهيبها الجميع .

المراجع :

أولا : المراجع العربية :

١ - أحمـــد إبراهـــيم اليوسف (١٩٩٦) : التفكير ومعوقات التفكير لدى الشباب العربى ، مجلة المعرفة ، ع ٣٩٩ ، وزارة الثقافة، دمشق .

٢ - أ . ك . أولـــيدوف (١٩٨٩) : الوعـــى الاجتماعى ، ط ٤ ، ترجمة ميشيل كليو ، دار ابن خلدون، بيروت .

٣ - الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٢١هـــ/ ٢٠٠٠م) : التقرير السنوى لتعليم البنات ، الإدارة العامة للتخطيط ، الرياض .

٤ - الســـيد ياســـين (١٩٩٥) : الوعى التاريخى والثورة الكونية .. حوار الحضارات فى عالم متغير، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة .

٥ - العهد القديم ، سفر التثنية ، الإصحاح الحادى عشر / ١٩ - ٢٥ .

٦ - جابـــر على خطاب (د. ت) : أزمة الإنسان العربى المعاصر فى ضوء اشكاليات الانفتاح والعولمة ، مطابع أخبار اليوم ، القاهرة .

٧ - رشـــدى طعـــيمة (د. ت) : تحلـــيل المحـــتوى فى العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٨ - روزمـــارى صايغ (١٩٨٧) : مصادر الوطنية الفلسطينية.. دراسة فى معسكر اللاجئين فى لبنان ، فى فرح وكورودا: التنشئة السياسية فى الدول العربية .

٩- سعيد إسماعيل على (١٩٩٥) : فلسفات تربوية معاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (١٩٨) ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

١٠- سعيد إسماعيل على (١٩٩٩) : رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة .

١١- عبد الباسط عبد المعطى (١٩٨٤) : التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى . دراسة فى استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (٤) المجلد (١٢) ، جامعة الكويت ، الكويت .

١٢- على بن مرشد المرشد (١٤١٩هـ) : تعليم المرأة فى المملكة العربية السعودية خلال مائة عام ، دار الخريجى ، الرياض .

١٣- فؤاد البهى السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، دار المعارف ، القاهرة .

١٤- كمال المنوفى (١٩٨٨) : التنشئة السياسية للطفل فى مصر والكويت ، تحليل مضمون المقررات الدراسية ، السياسة الدولية ، العدد (٩١) ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة .

١٥- كمال نجيب (١٩٩٢) : المدرسة والوعى السياسى ، ط ١ ، كتاب التربية المعاصرة (٣٩ ، النيل للنشر والتوزيع ، الاسكندرية .

١٦- محمد رجب النجار (١٩٩٥) : حكاية الحيوان فى التراث العربى .. آفاق جديدة ، عالم الفكر ، المجلد (٢٤) ، العددان ١ - ٢، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت .

١٧- محمود أمين العالم (د. ت) : الوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى المعاصر ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة .

١٨- محمود قمبر (١٩٩٦) : أهداف التربية العربية ، دراسة نقدية تحليلية ، جـ ٢ ، مستقبل التربية العربية ، ع ١ ، المجلد ٢ ، مركز بن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة .

١٩- محيى الدين عبد الحليم (١٩٩٠) : الرأى العام فى الإسلام ، ط ٢ ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٢٠- نادية سالم (١٩٨٣) : التنشئة السياسية للطفل المصرى من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية، المجلة الاجتماعية القومية ، عدد (١ – ٣) ، القاهرة .

٢١- هشام جعيط (١٩٩٠) : الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربى ، ط ٢ ، دار الطليعة، بيروت .

٢٢- وزارة المعارف (١٤١٨هـ) : دليل المعلم ، ط ١ ، الإدارة العامة للإشراف التربوى ، الرياض .

٢٣- وزارة المعارف (١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م) : التوثيق التربوى ، نشرة نصف سنوية ، العدد (٤٤) ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

٢٤- وزارة المعارف (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م) : خلاصة إحصائية عن الأكاديميات والمدارس السعودية فى الخارج ، الإدارة العامة للمدارس السعودية فى الخارج ، الرياض .

ثانيا : المراجع الإجنبية :

25 – Argumedo, A., (1991) : The New World Information order and International Power, In "Journal of International Affairs " 35 (2) .

26- Barry J. Fraser & Other, (1990) : " Politics of Education, An Introduction to Economics of Education, Penguin Press, London.

27 – Bernstein. M., & Crosby. F., (1980) : " An Empirical Examination of Relative Deprivation Theory, " J. Exper. Soc. Psychol., .

28- Dawson, R., & etal, (1989) : " Political Socialization, Little, Brown & co., Boston .

29 – Gergen. K., (1994) : " Social Psychology; Exploration in Understanding, 2 nd ed., Random House, Inc., N. Y., .

30- Hantington, S., (1993) : The New World Crisis, 2 nd, ed., Mcgraw – Hill, N. Y.,.

31- Kandel, I. L., (1990) : Studies in Comparative Education, 3 rd, ed., George G. Harrap and co., Ltd., N. Y., .

32 – Levien. R., (1989) : Ethnocentrism : Theories of Conflict Ethnic Attitudes and Group Behavior, Johnwiley & Sons, N. Y., .

33- Myrdal. I., & etal (1985) :" An Introduction to Social Psychology, 2 nd, ed., John wiley & sons, N. Y., .

34- Parkin, F., (1991) : Classin Quality and Political order, 3 rd, ed., Praeger, N. Y., .

35 – Pettgrew. T. & Kinder. D., (1985) : " Ethnic Relations in The United States Rondom House Inc., N. Y., .

36- Psais, S., (1999) : " The West and Others, Research in The National Development, Journal of Social Research, Vol. 41, No, 4, .

37- Reven. B. H., (1993) : Social Psychology, John wiley & Sons, N. Y., .

38 – Rokeach. M., & Others, (1993) : " The Nature of Human Values, 3 rd ed., The Free Press, N. Y, 1993 .

39 – Sears. D., & etal, (1985) :" Social Psychology, 5 th edi., Prentice - Hall, Inc., London .

40- Tajfel. H. & etal, (1990) : " American Society : Asociological Interpretation, The Free Press, N. Y., .

41 – Walker. R. S., (1997) " Explorations in Cultural Analysis, 2 nd edi, Routledge & Kegan Paul, London .

الملاحـــق

- ملحق رقم (١) : أداة التحليـل .
- ملحق رقم (٢) : استمارة الملاحظة .
- ملحق رقم (٣) : استمارة مؤشرات التفضيل والانتماء .

(لرصد اتجاهات التلاميذ)

إعداد

د . عبد القادر حسن خليفـــة د. رقية محمـــــد عبد الله

ملحق (١) :

أولا : استراتيجيات العدوان والهيمنة

م	فئة التحليل	مفهومها البنائى وشروط تصنيفها فى فئات فرعية
١	غطرسة القوة	تعنى استخدام القوة فى التطاول على الآخرين. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى: (أ) الإعجاب بالقوة . (ب) الاعتداء على المستضعفين (ج) عدم الخضوع للشرعية .
٢	الطمع والهيمنة	تعنى الحرص على نيل ما ليس بحق واحتوائه. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى: (أ) التربص لانتقاص حقوق الآخرين . (ب) توظيف مقدرات الآخرين لتحقيق المصالح الذاتية .
٣	إختلاق الذرائع	تعنى الإفراط فى الحجج الواهية لإضفاء مشروعية الأفعال . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) التصنع والبحث عن عدو لتنفيذ المخطط . (ب) إلصاق التهم بغير بينة . (ج) إصدار الحكم لتبرير العدوان .
٤	المكر والخديعة	تعنى الظهور بخلاف ما يحتمل فى الباطن ، وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) الاحتيال للوصول إلى الهدف . (ب) تكوين الأحلاف لتحقيق الغلبة . (ج) الغدر حيث يتطلب الوفاء .
٥	تحقيق الفرقة	تعنى الفتن بين القوميات . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) استخدام الحيلة لتفريق الأصدقاء . (ب) التقرب لصداقة الأعداء دون وعى .
٦	استنزاف الموارد	تعنى الاستئثار بالمقدرات بغير حقها وحرمان أصحابها منها . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) السيطرة على المقدرات الطبيعية للآخرين . (ب) التوسل لمنع أصحاب الحق من حسن استغلال مواردهم .

ثانيا : استراتيجيات المواجهة

م	فئة التحليل	مفهومها البنائى وشروط تصنيفها فى فئات فرعية
٧	الاتحاد والتعاون	تعنى التماسك والتآزر بين أصحاب المصلحة . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) أن الاتحاد قوة . (ب) التفرق والتشرذم ضعف .
٨	دحض المزاعم	يعنى إقناع الرأى العام بعد واقعية الحجج ومن ثم كشفها وإبطالها وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) الفهم السياسى لدوافع الآخر . (ب) تفنيد المرامى الحقيقية للسلوك . (ج) الاستفادة من الحوادث السابقة .
٩	استخدام الحيلة	تعنى بناء خطوط الدفاع بالحيلة مع التأهب لتحييد عامل المفاجأة. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) استخدام الدبلوماسية . (ب) استخدام الحذر والحيطة .
١٠	الاستعداد للمجابهة	تعنى الحرص على إعداد العدة للدفاع . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) الاستعداد دوما بدنيا ونفسيا للجهاد . (ب) تجهيز العتاد وأسباب القوة .
١١	الشجاعة والفداء	تعنى الجرأة فى الحرب والنزال والاشتداد عند البأس . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى: (أ) شدة القلب فى البأس . (ب) الاستعداد للتضحية بالنفس . (ج) الصبر حين اللقاء .
١٢	العزة والمجد	تعنى معانى القوة والشدة والغلبة مع الرفعة والامتناع. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) رفض الذل . (ب) السعى إلى نيل الشرف . (ج) السلام العادل .

ملحق (٢) : استمارة ملاحظة

عناصر الملاحظة	العينـــة		عرض المحتوى									توظيف المحتوى لصياغة :		وجهـــة نظـــر المعلـــم فـــى المحـــتوى وتوظيفه كمؤشر وعيه / عدم وعيه بالوضع السياسى الراهن.
			أهداف الدرس		التمهيد		طريقة العرض		الحصاد		مؤشرات الاستفادة	الوعى الزائف	الوعى المستهدف	
			واضحة	غامضة	مناسبة	غير مناسبة	نقاشية	إلقائية	وظيفى	سطحى				
فى إعداد الدرس	المعلم	ع												(أ) الـــدروس المســـتفادة من الحصة بصفة عامة – –
		%												– –
	المعلمة	ع												(ب) الـــدروس المســـتفادة من البيتيـــن الأخيرين (خاص بالنصوص الشعرية) :
		%												– – – –
فى تنفيذ الدرس	المعلم	ع												(ج) رأى المعلـــم/ المعلمة فى إمكانية توظيف عناصر الدرس
		%												فـــى تنمـــية الوعـــى بالوضع العـــربى فـــى الـــنظام العالمى الجديد :
	المعلمة	ع												– –
		%												– –

ملحق (٣) :

إستمارة مؤشرات التفضيل والانتماء

(لرصد اتجاهات التلاميذ)

الاسم (اختيارى) : ....

الجنس : ذكر (   ) .... **أنثى (   )** ....

المدرسة : ....

الجنسية : ....

تعليمات الاختبار:

(تشرح للتلاميذ بما يتناسب مع مستوى فهمهم وتطبق تحت إشراف الباحث / الباحثة)

١ – الصفحة التالية تحوى عددا من أعلام الدول العربية والأجنبية والتجمعات الدولية ومزيلة بخانات ثلاثة للاختيار .

٢ – تفحصها جيداً ثم اختر العلم الذى تفضله كاختيار أول وسجل رقمه فى خانة التفضيل الأولى. ثم اختر العلم الثانى وسجل رقمه فى خانة التفضيل الثانية ، واختر العلم الثالث وسجل رقمه فى خانة التفضيل الثالثة .

٣ – سجل أكثر نموذج تشعر إزاءه بالكراهية من بين النماذج المعروضة وسجل ما تراه فى الخانة المناسبة .

٤ – تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولا يوجد زمن محدد للإجابة .

٥ – لكن عبر عن اختيارك بكل حرية حسب قناعتك ولا تنظر لاختيارات الآخرين .

التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمـــرأة المصريـــة



د. سمير عبد الوهاب الخويت (*)

د. عفاف محمـــد ســـعيد (**)

مقدمة الدراسة وأهميتها :

يحظـــى موضوع المرأة باهتمام غير مسبوق على المستويين الرسمى والشعبى ، بل على المســتويات الدولـــية والقومية والمحلية ، ويشترك فى ذلك الدول المتقدمة والدول النامية ، حتى صـــار مكون المرأة وتنميتها أحد المكونات الأساسية فى برامج التنمية البشرية خاصة ، وبرامج التنمـــية الشاملة عامة ، لا يستثنى من ذلك دول الشمال المتقدمة أو دول الجنوب الساعية لتحقيق أعلى معدلات التنمية والتقدم لشعوبها ، مما ينعكس على الأمن والاستقرار الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للبلاد ، ويتطلب ضرورة النظرة التكاملية للمجتمع الإنسانى .

ولا يمكـــن أن يـــنهض مجتمع ما بنصف طاقاته فقط ، فالرجل والمرأة هما عماد الحياة ومصـــدر التاريخ البشرى كله ، ولم يعرف التاريخ مجتمعاً تخلفت أو تقدمت فيه المرأة وحدها ، بـــل اقـــترن دورهـــا دائماً بدرجة تقدم المجتمع ونهوض الأمة ، مما يبرز أهمية توظيف قدرات المرأة فى المشاركة السياسية وخدمة قضايا المجتمع . (الحديدى : ٢٠٠٠ ، ص٧٤) .

وفى سياق عملية التنمية السياسية يواجه المجتمع ما اصطلح دارسو التنمية السياسية على تسميته بـــ " أزمات التنمية السياسية " أى تلك الأزمات التى يستلزم تحقيق التنمية السياسية حلها، وهى أزمات : الهوية – الشرعية – المشاركة – التغلغل – التوزيع . وأزمة المشاركة هى الأزمة الـــناتجة عـــن عدم تمكن الأعداد المتزايدة من المواطنين من الإسهام فى الحياة العامة لبلادهم ، مـــثل: المشـــاركة فى اتخاذ القرارات السياسية ، أو اختيار المسئولين الحكوميين ، وتحدث هذه الأزمـــة عـــندما لا تـــتوافر مؤسسات سياسية معينة تستوعب القوى الراغبة في تلك المشاركة . (حرب: ١٩٨٧، ص٣٤) .

(*) استاذ مساعد أصول التربية – بكلية البنات بطنطا

(*) مدرس أصول التربية – كلية البنات بطنطا

وإن كانــت المشــاركة السياسية تختلف من مجتمع لآخر ، ومن نسق سياسى لآخر تسود المجــتمع ، فإنها فى كل أحوالها تمثل مؤشراً للديمقراطية ومدى قناعة النظام القائم بها . (محمد : ١٩٨٠ ، ص١٨٠) . وهــذا ما حرص عليه السيد رئيس الجمهورية فى كلمته أمام المؤتمر الأول لقمــة المــرأة العربــية قــائلاً : إن المجتمع لا يمكن أن يحقق تقدماً يذكر إلا إذا اتسعت دائرة المشاركة فى الحياة العامة لجميع المواطنين دون تفرقة بين الرجل والمرأة ، والشباب والشيوخ ، والفقراء والأغنياء ، فبدون تلك المشاركة الواسعة تكون الديمقراطية شكلاً بلا مضمون ومظهراً لا يسانده جوهر ، ومن هنا فنحن نحث المرأة المصرية على دخول معترك العمل العام والنشاط السياســى دون خوف أو تردد ، فليس من المصلحة أن تنفرد فئة قليلة بتحديد المسار الذى يأخذه وطننا المصرى فى هذه المرحلة الدقيقة. (المجلس القومى للمرأة، المؤتمر الأول: نهضة مصر، ٢٠٠٠) .

ومشاركة المرأة فى الواقع السياسى للمجتمع المصرى ليست أمراً جديداً ، فمنذ بزوغ فجر الــتاريخ المصــرى والمرأة المصرية تقوم بدورها فى مساعدة الرجل المصرى ، وإرساء دعائم واحــدة مــن أقــدم الحضارات الإنسانية ، ولقد احتلت المرأة المصرية منذ أقدم العصور مكانة متميزة فى المجتمع لم تصل إليها مثيلاتها فى معظم المجتمعات الأخرى ، حيث تميزت الحضارة المصرية القديمة باحترام شديد لوضع المرأة ، وتمتعت النساء فى مصر القديمة بحقوق اجتماعية واقتصادية وقانونية وسياسية مساوية لما للرجل من حقوق . (الصدة ، غازى : ٢٠٠١ ، ص١٦) .

وموضــوع هــذه الدراســة له أهميته الأكاديمية والقومية ، وتزداد أهميته القومية إذا ما وضعنا نصب أعيننا الظروف الموضوعية – الاجتماعية والاقتصادية والسياسية – التى يمر بها المجــتمع المصــرى ، ومــن بينها أن المجتمع يعمل على تحديد إطار مجتمعى يزيد من إمكانية الحــراك الاجــتماعى أفقياً ورأسياً ، ويوفر قنوات المشاركة والتعبير عن الرأى ، إذ أن السياج الأمين للديمقراطية هو حق كل مواطن فى التعبير عن رأيه بموضوعية وفى حدود القانون .

ويعتبر مفهوم المشاركة السياسية للمرأة مفهوماً محورياً فى الاستراتيجية الجديدة للتنمية ، كما أنه أصبح يحظى بقبول واسع وأفضلية كبرى لدى مخططى الدولة وصانعى القرار السياسى، ويشــير هــذا المفهوم أيضاً إلى أن التخطيط للمشاركة يجب أن يكون نحو توسيع قاعدة الأفراد للتضــامن وبذل الجهد والمساهمة فى وضع الأهداف الخاصة بالمجتمع ، ومن هنا تتضح أهمية المشاركة السياسية للمرأة ، والتى يمكن أن تلعب دوراً أساسياً فى رسم خريطة التطور السياسى وفى صنع القرار (صالح : ١٩٨٩ ، ص٦) .

– **منطلقات الدراسة :**

١ – أن العمــل الوطنى ليس حكراً على فئة معينة بذاتها ، تحترف الحركة السياسية ، وتستأثر بالـنفوذ والسلطة ، وتختلس لنفسها الامتيازات على حساب الشعب ، بل إنه فريضة على كل مصرى ومصرية ومسئولية جماعية مشتركة .

٢ – أن المشاركة السياسية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية وصلاحيتها لتلك المشاركة ، وكلما امــتدت جســور الوعــى السياسى وامتدت جسور الثقافة والفكر زادت درجة المشاركة السياسية ، وكلما زادت درجة التناقضات الاجتماعية انخفضت درجة المشاركة السياسية .

٣ – أن موضوع تعليم المرأة – بمعنى نصيبها منه وربطه باحتياجات المجتمع الحقيقية – يأتى فــى مقدمة قضايا المرأة ، حتى لا تحصر المرأة فى نوعيات ومجالات دون غيرها ، أو تغلق عليها الأسوار بما يحول بينها وبين المشاركة الإيجابية فى مجالات الحياة المختلفة ، حيث تنعكس الأوضاع التعليمية للمرأة على كثير من جوانب الحياة الخاصة بها والعامة ، المؤثرة على شئون أسرتها والمجتمع ككل .

٤ – أن قضية المشاركة السياسية للمرأة ليست فى قصور أو نقص القوانين فى أغلب المجتمعات بقــدر ما هى مشكلة الميراث التاريخى أحياناً، والسياق المجتمعى أحياناً أخرى، أو نتيجة انتشار الأمية ونقص المعلومات ، وعدم الوعى والفهم الصحيح ، بما يؤثر على اتجاهات المرأة سياسياً .

– **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :**

تشير إحدى الدراسات إلى أن مشاركة المرأة، التى يشكل تعدادها نصف السكان، وبالتالى نسق القوى الانتاجية ، فى الحياة السياسية متدنية ، بل إنها فى أغلب الدول العربية محرومة من ممارســة حقهــا السياســى ، كحقها فى المشاركة فى الانتخابات والترشيح للسلطات التشريعية والانتخابات العامة، وحق المشاركة فى الأحزاب السياسية والنقابات. (الشامسى : ٢٠٠٠) .

بيــنما تشــير دراســة أخرى إلى أن عزوف المرأة عن المشاركة السياسية هو جزء من عــزوف المجــتمع ككل ، فالمناخ السياسى بصفة عامة قد يدفع بالبعض إلى الشعور بالاغتراب وعــدم القــدرة على التأثير فى صنع القرار ، وعلى الرغم من وجود تعددية حزبية إلا أنه من الواضح أن النظام الحزبى لم ينجح فى جذب اهتمام العديد من المواطنين خاصة المرأة والشباب، ودفعهــم إلى الانخراط فى صفوفه (شعراوى : ٢٠٠٠) . وترجع دراسة أخرى هذا الاغتراب إلى

شـعور المرأة بأن المجتمع والسلطة فيه لا يشعران بها ولا يعنيهما أمرها ، وبأنه لا قيمة لها فى هـذا المجتمع ، ومن ثم تفقد الدافع إلى المشاركة الفعالة فى الحياة العامة (مجلس الشورى : التقرير الخامس ، ١٩٩٢) .

وفـى دراسـة بعنوان : " التربية السياسية والوعى السياسى لدى طلاب كليات التربية ، دراسـة ميدانـية " ، أكـدت على فاعلية التعليم المحدودة فى تنمية قدرات المشاركة السياسية ، وكشفت عن وجود اختلاف فى المفاهيم المتعلقة بفلسفة المجتمع المصرى ، وتداخل تلك المفاهيم، وعدم وضوح صورة المجتمع المصرى فى أذهان عينة البحث (شنودة : ١٩٧٨) .

كمـا أن دراسة بعنوان : " المشاركة السياسية فى مصر "، استهدفت التعرف على كفاءة الفـرد فـى الإلمـام بالعملية السياسية ، وتوصلت إلى أن حوالى خمس أفراد مجتمع الدراسة لا تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الفاعلية السياسية ، وأن الغالبية العظمى فاقدة لتلك الفاعلية ، وأن مشـاركة المواطنين فى العمل السياسى على المستوى القومى أعلى منها على المستوى المحلى ، وأكدت الدراسة على وجود علاقة قوية بين الاهتمام بالعمل السياسى وبين مدى الفعالية السياسية، وأنـه كلما زادت مطالب الأفراد كلما كانت حافزاً شخصياً لارتفاع معدل المشاركة السـياسية . (عبد المطلب : ١٩٧٩) .

وفى دراسة بعنوان : " العوامل البنائية الثقافية المؤثرة على المشاركة السياسية فى الريف المصرى" ، استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين التعليم ووسائل الاتصال الجمعى ، والإجابة علـى تسـاؤل رئيسى مؤداه : إلى أى مدى يؤثر المستوى التعليمى على المشاركة السياسية فى القـرية ؟ ، توصـلت الدراسة إلى أن العامل الأمى الذى تتاح له فرصة الاتصال بالمتعلمين من الرؤسـاء والمرؤوسين بالمصلحة التى يعمل بها ، يكتسب قدراً من الوعى عن الأحداث السياسية المهمة التى تجعله قادراً على فهم الواقع الاجتماعى والسياسى بالمجتمع (إسماعيل : ١٩٨٥) .

كمـا كشـفت دراسـة بعـنوان " التعليم والمشاركة السياسية ، رؤية تربوية ناقدة للواقع المصـرى " ، عـن طبيعة العلاقة بين التعليم وتكوين الذات السياسية للمواطن ، ومعرفة كيفية إسهام التعليم المصرى بفلسفته وسياسته ، وبنيته وآلياته فى السلبية السياسية للمواطن المصرى ، ومـن ثـم فـى أزمـة المشاركة السياسية فى مصر . وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلة السلبية السياسـية لـدى المتعلمين – ولاسيما الشباب الطلابى – لم تكن مسئولية النظام التعليمى وحده ، وأن تدنـى دور التعلـيم المصرى فى تنمية المشاركة السياسية يعد مشكلة مجتمعية ، ويجب أن تدرس فى سياقها المجتمعى العام . (الخميسى : ١٩٨٨) .

كمـا توصـلت دراسة بعنوان : " التثقيف السياسى وعلاقته بالمستوى التعليمى " دراسة تحليلـية " ، إلـى أنـه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركة السياسية والمستوى التعلـيمى " ، حيـث إن أعلـى نسبة للمشاركين سياسيا هم المسئولون السياسيون فى الأحزاب المـتعددة، وتـبلغ ٦٠% مـن الحاصلين على تعليم عال مقابل ٤٠% من الحاصلين على تعليم متوسـط ، وأن نسبة ٥٧,١% من الشباب الذين لديهم مشاركة سياسية من الحاصلين على تعليم عـال مقابل ٣٢,٧% من الحاصلين على تعليم متوسط، وأن نسبة الطلاب المشاركين سياسيا فى اتحادات الطلاب بكليات مختلفة بلغت ٤٥,١% (فلية : ١٩٨٩) .

وفـى دراسة بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة " تناولت أمرين هما: بعض مفاهيم خاطئة تحـد من مشاركة المرأة فى صنع القرار السياسى ، والثانى موقف المرأة إزاء القضايا السياسية وخاصة تلك التى يمر بها وطننا العربى فى هذه الفترة العصيبة . (تكلا : ٢٠٠٠) .

وتؤكـد بعـض الدراسـات على وجود بعض الاختلافات البسيطة بين مشاركة الرجال والنسـاء فـى مستويات المشاركة المختلفة ، ويرجع البعض انخفاض اشتراك النساء فى العملية السياسية عن الرجال إلى تباين التركيب الاجتماعى ، ومسئوليات الأسر فضلاً عن بعض النواحى الديموغرافـية ، وأن البعض الآخر يؤكد على وجود تباين وتنوع فى معدلات المشاركة السياسية لأسـباب تتعلق بالجنس ، والعوامل المتعلقة بالعرف والعادات الاجتماعية ، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعى والاقتصادى للأسرة (Schlosman, Burns and verba;1993) .

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى :

– إلى أى مدى يسهم التعليم فى زيادة فاعلية المشاركة السياسة للمرأة المصرية ؟

والإجابة عن هذا التساؤل تتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما الأبعاد التاريخية لمشاركة المرأة فى الحياة السياسية فى مصر ؟

٢- ما واقع تعليم المرأة فى المجتمع المصرى ؟ ، وما مدى تأثيره على مشاركتها السياسية ؟

٣- ما معوقات مشاركة المرأة فى الحياة السياسية ؟

٤- ما ملامح الاستراتيجية التربوية لتفعيل دور المرأة فى المشاركة فى الحياة السياسية بالمجتمع المصرى ؟

– منهجية الدراسة :

تستند الدراسة إلى المنهج الوصفى التحليلى لرصد ما هو قائم بالفعل، على ضوء مشاركة المـرأة المصرية فى الحياة السياسية ، وتحليل ذلك الواقع للتعرف على معوقات تلك المشاركة ، وتحديد أهم ملامح ومحددات المشاركة السياسية فى المجتمع المصرى .

هـذا ، وتقتصـر الدراسـة على تحديد أثر وفاعلية النظام التعليمى الرسمى (المدرسة – الجامعة) على المشاركة السياسية للمرأة ، ومن ثم يخرج عن نطاق الدراسة المؤسسات التربوية غير الرسمية .

– إجراءات الدراسة :

وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها تسير إجراءات الدراسة على النحو التالى :

أولاً : المشاركة السياسية : إطار مفاهيمى .

ثانياً : الأبعاد التاريخية للمشاركة السياسية للمرأة :

(ثانياً–١) : التاريخ السياسى للمرأة المصرية .

(ثانياً–٢) : واقع المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

(ثانياً–٣) : اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

ثالثاً : التعليم والمشاركة السياسية للمرأة :

(ثالثاً–١) : أهمية التعليم والمشاركة السياسية للمرأة .

(ثالثاً–٢) : المرأة بين التعليم والتحرر .

(ثالثاً–٣) : التمييز التربوى وتعليم المرأة .

رابعاً : معوقات المشاركة السياسية للمرأة :

(رابعاً–١) : المعوقات الاجتماعية .

(رابعاً–٢) : المعوقات السياسية .

(رابعاً–٣) : المعوقات الاقتصادية .

(رابعاً–٤) : المعوقات الثقافية .

خامساً : نحو استراتيجية تربوية لتفعيل المشاركة السياسية للمرأة .

أولاً : المشاركة السياسية : إطار مفاهيمى :

١ – ماهية المشاركة : يقتضـى الاقـتراب مـن مفهوم المشاركة السياسية توضيح المقصود بمصطلح المشاركة بصفة عامة ، تمهيداً لطرح مفهوم المشاركة السياسية .

فالمشـــاركة قد تعنى إسهام المواطنين بدرجة أو بأخرى فى إعداد وتنفيذ سياسات التنمية المحلـية سواء بجهودهم الذاتية أو بالتعاون مع الأجهزة الحكومية المركزية والمحلية . (عليوة ، محمود : ٢٠٠٠ ، ص١٥) .

كمـا يشـير مصطلح المشاركة إلى المساندة الشعبية للقيادات الحكومية المؤثرة فى مجال قـيادتها وإدارتهـا للعمل السياسى والاجتماعى ، كما تعنى المشاركة أيضاً المطالب الشعبية التى ترتـبط بهذه المساندة (جمعـة : ١٩٨٤، ص٢٩) ، والمشاركة بهذا المعنى تشير إلى فكرة الشرعية الشـعبية التى يستمدها العمل السياسى من المساندة الجماهيرية ، ولكن هؤلاء الذين يجب عليهم تقديم التعضيد والمساندة يكون لهم فى نفس الوقت الخيار والحق فى حجب هذه المساندة أو تقديم المطالب .

وتعـنى المشـاركة لـدى البعض الجهود التطوعية المنظمة التى تتصل بعمليات اختيار القـيادات السياسـية ، وصنع السياسات ووضع الخطط وتنفيذ البرامج والمشروعات سواء على المستوى الخدمى أو المستوى الانتاجى .

ويمكـن تقسـيم المشـاركة إلى ثلاثة أنواع رئيسة هى : المشاركة السياسية والمشاركة الاجتماعـية والمشاركة الاقتصادية ، وإن كانت هناك صعوبة فى عملية الفصل بين هذه الأنواع فـى الواقـع العملى ، لارتباط هذه الأنواع مع بعضها البعض ارتباطاً قوياً ، وتأثير كل نوع فى النوعين الآخرين ، وتأثره بهما تأثراً كبيراً (عليوة ، محمود : ٢٠٠٠ ، ص.ص١٥-١٦) .

أمـا المشاركون أنفسهم فهم المواطنون الذين يتصفون بالنشاط والفاعلية ، ويشتركون فى العمـل السياسـى والاجتماعى العام ، ويحضرون الاجتماعات العامة ، وينضمون إلى الأحزاب والنقابات والتنظيمات السياسية، ويخصصون جزءاً من وقتهم يكرسونه للاهتمام بالقضايا والأمور والمشكلات العامة لمجتمعهم .

وتحت كل الظروف يجب أن تتوفر للمشاركة ثلاث خصائص رئيسة هى : (جمعة : ١٩٨٤ ص.ص ٣٠-٣١) .

١- **الفعـل** : بمعنى الحركة النشطة للجماهير فى اتجاه تحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة .

٢- **الـتطوع** : بمعـنى أن تقـدم جهود المواطنين طواعية وباختيارهم ، تحت شعورهم القوى بالمسـئولية الاجتماعـية تجاه القضايا والأهداف العامة لمجتمعهم ، وليس تحت تأثير أى ضغط أو إجبار مادى أو معنوى .

٣ – الاختيار : إعطاء الحق للمشاركين بتقديم المساندة ، والتعضيد للعمل السياسى والقادة السياسيين ، وحجم هذه المساندة وذلك التعضيد فى حالة تعارض العمل السياسى والجهود الحكومية مع مصالحهم الحقيقية وأهدافهم المشروعة .

٣ – **المشاركة السياسية :** المشاركة السياسية من وجهة نظر علم السياسة وبمعناها الواسع تتصل بإعطاء الحق الديمقراطى الدستورى لكافة أفراد المجتمع البالغين العاقلين ، فى الاشتراك بصورة منظمة فى صنع القرارات السياسية التى تتصل بحياتهم معاً فى مجتمع من المجتمعات. على ألا تكون المشاركة السياسية قاصرة على إعطاء هذا الحق أو النص عليه فى الدستور ، ولكن المشاركة السياسية هى ممارسة هذا الحق ممارسة فعلية بعيداً عن عوامل الضغط والإجبار ، إذ يجب أن تظل فى إطار ديمقراطى يتسق معه إطار الشعور بالمسئولية الاجتماعية تجاه الأهداف المجتمعية العامة ، وفى إطار الشعور بحرية التعبير عن الرأى وحرية الفكر وحرية العمل (جمعة : ١٩٨٤ ، ص. ص ٣١-٣٢) .

كما تعنى المشاركة السياسية العملية التى يلعب الفرد من خلالها دوراً فى الحياة السياسية لمجتمعه ، وتكون لديه الفرصة لأن يسهم فى مناقشة الأهداف العامة لذلك المجتمع ، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها ، وقد تتم هذه المشاركة من خلال أنشطة سياسية مباشرة أو غير مباشرة. (عليوة ، محمود : ٢٠٠٠ ، ص ١٧) .

وتمثل المشاركة وفق هذا المفهوم سلوكاً اجتماعياً يعتمد على جهود تطوعية ونشاطات إرادية يقوم بها أفراد المجتمع بغية تحقيق أهداف عامة ومشروعة ، ويكتسب هذا السلوك التطوعى بناءً محدداً ، حيث تختلف درجات المشاركة وتتباين صورها ويتحقق طابعها الدينامى كعملية اجتماعية مستمرة . (غيث وآخرون : ١٩٨٢ ، ص٥٢١) .

وتعرف الموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية المشاركة السياسية على أنها " تلك الأنشطة الإرادية التى يقوم بها أفراد مجتمع معين بغية اختيار حكامهم ، والمساهمة فى صنع السياسة العامة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر" (H. Mcclosky, 1968 , P253) ، ويعرفها " **Weiner** " بأنها " نشاط اختيارى يستهدف التأثير فى اختيار السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستوى المحلى والقومى ، سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح ، منظماً أو غير منظم ، مستمراً أو مؤقتاً (Weiner. M,1987; P 164) .

وعلى هذا الأساس يتضح مما سبق أن المشاركة السياسية هى :-

- تلــك الأنشــطة الإرادية التى يقوم بها المواطنون بهدف التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر على الواقع الاجتماعى والسياسى للمجتمع .
- تلــك العملــية التى يمكن أن يقوم الفرد من خلالها بدور فى الحياة السياسية لمجتمعه بقصد تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية .
- عملية مكتسبة يتعلمها الشخص أثناء حياته وخلال تفاعله مع العديد من الجماعات المرجعية ابتداءً من الأسرة وتدرجاً مع جماعة الفصل وجماعة النادى وجماعة الرفاق وجماعة العمل.
- العملية التى تتوقف على مدى توفر المقدرة والدافعية ، والفرص التى يتيحها المجتمع وتقاليده السياسية ، والظروف التى تحدد طبيعة المناخ السائد فى المجتمع .

وتتبنى الدراسة التعريف التالى :

المشاركة السياسية للمرأة هى " العملية التى تقوم من خلالها المرأة بالإسهام الحر الواعى فى صياغة نمط الحياة المجتمعية فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وذلك بأن تتاح لها الفرصة الكافية للمشاركة فى وضع الأهداف العامة لحركة المجتمع ، وتصور أفضل الوسائل لتحقــيق هــذه الأهــداف ، وتحديد دورها فى إنجاز المهام اليومية ، التى تتجمع على المستوى القومـــى فى صورة أهداف عامة تكون المرأة مقتنعة بها ، مشاركة فى صياغتها ، ومدافعة عنها فى مواجهة كل ما يعترض سبيل تحقيقها من عقبات " .

ثانياً : الأبعاد التاريخية للمشاركة السياسية للمرأة :

(ثانياً-١) التاريخ السياسى للمرأة المصرية :

إن قضـــية مشاركة المرأة تعد جزءاً عضوياً من قضايا المجتمع ، وأن المرأة تستطيع أن تقــدم الكثــير عن طريق المشاركة السياسية ، ولاسيما فى المجتمع المصرى ، وإن كانت المرأة تشارك عن طريق مهمتها كربة بيت إلا أن هناك طاقات نسائية يمكن أن تسهم فى عملية التنمية بالمجــتمع . ونجــاح المرأة فى المشاركة فى الحياة السياسية يكون فى قدرتها على وضع قضايا جديــدة على سلم الأولويات ، أو تقديم حلول ورؤى جديدة لمشاكل وقضايا قائمة بالفعل ، ويكون كذلك فى قدرتها على إثارة الجدل العام حول قضايا المجتمع .

فى ظل الحضارات الإسلامية كان للمرأة المصرية مكانتها المتميزة، وعادت لها بعض الحقوق التى سلبت منها فى ظل التشريعات البطلمية والرومانية والبيزنطية . فقد أقر الإسلام حق المرأة فى التملك وفى إدارة شئونها الاقتصادية والمالية .

وعلى الصعيد السياسى ، وصلت المرأة منذ عصر الأسرات الأولى فى التاريخ المصرى القديم إلى أعلى المناصب السياسية بما فى ذلك تولى العرش (الصدة ، وغازى : ٢٠٠٠ ، ص١٨) .

كما أسهمت المرأة المصرية بشكل فعال فى الحركة الوطنية عام ١٨٨٢ وعام ١٩١٩م ، وفى أثناء الكفاح من أجل الاستقلال لم تتوان عن تكريس اهتماماتها لخدمة القضية الوطنية ، بالرغم من قصور دستور ١٩٢٣ عن تلبية الطموحات السياسية للمرأة المصرية ، ولقد نظمت لجنة سيدات الوفد مظاهرات نسائية ضخمة ضد حكومة إسماعيل صدقى التى ألغت دستور ١٩٢٣ ووضعت بدلاً منه دستور ١٩٣٠ ، . وقد خرجت المظاهرة إلى طرقات القاهرة ، وانضم إليها المئات ، واعتقلت الشرطة عدداً من النساء ، ثم اضطرت تحت الضغط الشعبى للإفراج عنهن ليلاً ، وقد شاركت النساء فى أنشطة عديدة منذ حكومة إسماعيل صدقى أبرزها الدعوة لمقاطعة الانتخابات البرلمانية الزائفة التى نظمها صدقى باشا (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص٣٨) .

ولقد شاركت المرأة المصرية فى خريف عام ١٩٣٨ فى دراسة القضية الفلسطينية ونصرة شعب فلسطين ، من خلال عقد مؤتمرين بالقاهرة عامى ١٩٣٨ ، ١٩٤٤ ، وأسفرا عن تأسيس الاتحاد النسائى العربى بحضور ممثلات لست دول عربية هى : مصر والعراق وسوريا ولبنان وفلسطين والأردن .

وفى١٦ مارس ١٩٢٣ - ذكرى أول مظاهرة نسائية فى ثورة ١٩١٩، تأسس الاتحاد النسائى المصرى ، وارتبط هذا الحدث فى تاريخ الحركة النسائية المصرية بدعوة مصر للمشاركة فى المؤتمر النسائى الدولى فى روما ، ونجح الاتحاد فى تنظيم جهود الحركة النسائية من أجل إصلاح أوضاع المرأة ، ومن أهم القضايا التى تصدى لها الاتحاد النسائى المصرى، إطالة فترة حضانة الأم لأطفالها ، والحقوق السياسية الكاملة للمرأة خاصة حق الانتخاب والترشيح فى المجالس النيابية ، كما تبنى الاتحاد النسائى المصرى مواقف جذرية فى قضايا الاستقلال الوطنى والديمقراطية والتضامن العربي . ولقد صدر بيان مشترك للجنة التحضيرية للسيدات الوفديات والاتحاد النسائى المصرى يتضمن المطالب النسائية ، ومن أهم المطالب التى وردت فى البيان (الصدة ، غازى : ٢٠٠٠ ، ص.ص ٨٥-١٠٣) :

(أ) مساواة الجنسين فى التعليم وفتح أبواب التعليم العالى .

(ب) تعديل قانون الانتخاب باشتراك النساء مع الرجال فى حق الانتخاب .

وفـي ١٢ مـارس ١٩٥٢ قامت مظاهرات نسائية تطالب بدخول المرأة البرلمان ، حيث اعتصمت المتظاهرات في دار نقابة الصحفيين، وأضربن عن الطعام للمطالبة بحقوقهن السياسية. وبعـد قـيام ثـورة يوليو ١٩٥٢ نادت الثورة بمجتمع يسوده العدل والمساواة ، ومن ثم صدور دسـتور ١٩٥٦ ، متضمناً مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في مجال الحقوق السياسية ، وأصبح للمرأة حق الترشيح والانتخاب (المجلس القومي للمرأة : ملخص التقرير الأول: ٢٠٠١ ، ص٣٨) .

ولعله لأول مرة ظهر إسهام الطالبات بدور واضح في الاعتصام والتظاهر عام ١٩٦٨ . والمعـروف أن نسـبة المشـاركة السياسـية للطالبات – في كل جامعات العالم – أقل من نسبة مشاركة الطلاب ، إلا أن الأحداث أثبتت أن بنات يوليو خرجت من صفوفهن طلائع جديدة عبأها النظام بالأفكار الثورية وصدمها بالإجراءات غير الثورية . فعندما حل مساء أول يوم للاعتصام بهندسة القاهرة سمحت قيادات الأمن للطالبات بالخروج في صف واحد للعودة إلى منازلهن ، ثم انهالت عليهن قوات الشرطة بالضرب والهجوم .. ولعل ذلك كان من بين أساليب " تمهيد الطريق لجيل جديد من الشباب يقود الثورة في جميع مجالاتها " (حسان :١٩٧١ ، ص١١٠) .

واسـتمر كفـاح المـرأة المصرية مرتبطا بحكم الظروف السياسية ، وبالنضال الوطني بالدرجـة الأولـى ، فحـركة النساء بدأت بوعي سياسي وطني فرضته ظروف مرحلة ما قبل الاسـتقلال فـي حين لم يتشكل وعي اجتماعي ناضج بالدرجة الكافية ، فظلت حركة النساء في المجـتمعات العربـية مرهونة بالانتصارات الوطنية والانتكاسات السياسية على الرغم من توجه بعـض هذه الحركات نحو العمل الاجتماعي والوعي بالمشاركة الاجتماعية (عبد الوهاب :١٩٩٩ ، ص.ص ١٧٣-١٧٤) .

(ثانياً-٢) واقع المشاركة السياسية للمرأة المصرية :

مع تطور الأدوار السياسية والاجتماعية سارعت الدول العربية بالمصادقة على المعاهدات الدولـية لـتعزيز مسـاهمة المرأة في الحياة العامة والسياسية ،مثل اتفاقية مناهضة جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، الاتفاقية الدولية المتعلقة بالحقوق السياسية للمرأة التي انضمت إليها كل من : تونـس، ولبنان ، والمغرب ، ومصر ، واليمن ، وليبيا . وتمت صياغة الحقوق السياسية للمرأة ضـمن الدسـاتير والتشـاريع الوطنية ، على أن تكفل الدولة للمرأة جميع الفرص التي تتيح لها المسـاهمة الفعالة والكاملة في الحياة السياسية ، وإزالة القيود التي تمنع تطورها ومشاركتها في بـناء المجـتمع ، ومن أبرز هذه الحقوق : حق الاقتراع والترشيح ، حق المشاركة في الأحزاب

وفـــى العمل السياسى ، حق تقلد المناصب العليا ومباشرة الوظائف العامة . مما يقيم الدليل على درجة الوعى الذى بلغه المجتمع العربى تجاه الرفع من شأن المرأة باعتبارها عنصراً أساسياً فى المجــتمع . وعلى الرغم من تلك المساواة على الصعيد القانونى بين الرجل والمرأة فى الحقوق السياســية فــإن المشـــاركة الفعلية للمرأة فى العمل السياسى لم تزل محدودة ولاسيما فى بعض المجتمعات العربية (العريف :٢٠٠٠ ، ص٣٣) .

إن نســبة مشـــاركة المرأة فى الدول النامية لا تزيد على ١١% ، رغم أن المرأة العربية شـــاركت فـــى جمـــيع معارك التحرر الوطنى والمقاومة ضد الغزو الأجنبى فى مصر وسوريا والجزائـــر وفلســطين وجنوب لبنان ... إلا أن مشاركتها فى صنع القرار لا تزال محدودة إذ لا يـــزيد عدد الوزيرات على ١٠ وزيرات من ٦٠٠ وزير فى الوطن العربى (عبد الرحمن :٢٠٠٠ ، ص١٩) .

ولقد حققت المرأة المصرية العديد من الإنجازات التى تعزز مكانتها وتدعم مشاركتها فى الحـــياة السياســـية ، بـــدءاً مـــن وصول العديد من النساء إلى مراكز صنع القرارات فى الجهاز الإدارى ، ومـــروراً بمســـاهمتهن فـــى المؤسسات التشريعية والتنفيذية ، بالإضافة إلى عضوية الأحزاب والنقابات (وهبى :١٩٩٩ ، ص.ص ٨-٢١) .

ومـــنذ حصـــول المرأة المصرية على حقوقها السياسية ودخولها البرلمان بموجب دستور ١٩٥٦ ، وآخر مجلس تشريعى عام ٢٠٠٠ تراوحت نسبة تمثيلها بين ٠,٥% ، ٢% ، وذلك فيما عدا فترة النصف الأول من الثمانينيات التى ارتفعت فيها هذه النسبة إلى مستوى قياسى بلغ ٩% (عام ١٩٧٩) بفعل القانون رقم ٢١ لسنة ١٩٧٩ ، بتخصيص ٣٠ مقعدا على الأقل للنساء . وفى عـــام ١٩٨٦ لـــم يتجاوز عدد المسجلات للتصويت ٣,٨ مليون امرأة من إجمالى عدد المسجلين للتصـــويت وهـــو ٢٢ مليون فرد بنسبة ١٤% ، وفى الانتخابات البرلمانية عام ١٩٨٩ كان عدد النساء المسجلات للتصويت ٥ مليون امرأة ، بيد أن النسبة تراجعت إلى إجمالى عدد المقيدين فى الجـــداول الانتخابية إلى ٧% فقط ، وفى عام ٢٠٠٠ بلغت نسبة المقيدات فى الجداول الانتخابية ٥٥,٢% مـــن إجمالى المقيدين بهذه الجداول . (المجلـــس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ٢٠٠٠ ، ص٣٨) .

وعلـــى مســـتوى مشـــاركة المرأة فى المجالس المحلية على مستوى المحافظة والمدينة والقـــرية، فقـــد تفاوتـــت نسبة تمثيل المرأة فى هذه المجالس بصورة كبيرة بين عامى ١٩٧٩ ،

١٩٨٦ ، حيث خصص القانون ٢١ لسنة ١٩٧٩ مقاعد للمرأة تتراوح بين ١٠ ، ٢٠% من الأعضاء ، وألغى هذا القانون عام ١٩٨٦ فتراجعت هذه النسبة من ١١,٢% عام ١٩٨٦ إلى ٢,١% فقط عام ١٩٩٧. (المرجع السابق ، ص٣٩) .

ومما يجدر الإشارة إليه " أن انتصار حركات التحرر في المنطقة العربية لم يكن انتصاراً للمرأة فى مختلف الطبقات والشرائح الاجتماعية ، فاستفادة المرأة الريفية والحضرية الشعبية والبدوية ظلت محدودة ، إذا قوبلت بما حصلت عليه المرأة فى الطبقة البرجوازية بشرائحها المختلفة . فعلى حين استفادت النساء فى تلك الطبقات وحصلن على حقوقهن فى التعليم والعمل والصحة والمشاركة السياسية – وإن ظلت غير متكافئة مع الرجل – بقيت غالبية النساء فى الطبقات الفقيرة محرومات من تلك الفرص، تنتشر بينهن الأمية والخرافة والجهل وغيرها من الأمراض والمشكلات الاجتماعية والثقافية " (عبد الوهاب :١٩٩٩ ، ص١٧٤) .

إن التمثيل السياسى للمرأة فى مصر لا يتناسب مع مكانتها ، إذ يقل بقدر كبير عن المعدل العالمى لتمثيل المرأة ، بل يقل أيضاً عن معدل تمثيلها فى العالم العربى ، كما أنه لا يتناسب مع التاريخ السياسى للمرأة المصرية التى حصلت على حقوقها السياسية بموجب دستور عام ١٩٥٦ . وتشير الإحصاءات إلى تواضع نسبة من يشغلن مواقع قيادية فى الخدمة المدنية والقطاع العام ١٥% عام ١٩٩٦. وتواضع أشد فى تمثيل النساء بمجلس الشعب ٢% ، ومجلس الشورى ٦% ، فضلاً عن المجالس المحلية التى لم تتجاوز نسبة وجود المرأة فيها ٣,٢% على مستوى المحافظة ،١% على مستوى المركز ، ١,٧% على مستوى المدينة ، ٠,٧% على مستوى القرية (المجلس القومى للمرأة ، ملخص التقرير الأول: ٢٠٠١ ، ص.ص ٩-١٠) .

وتعد محدودية مشاركة المرأة فى الحياة السياسية من أكثر المؤشرات التى تعكس انحيازاً مجتمعياً تقليدياً للرجل وضد المرأة ويأتى هذا بسبب سيطرة النمط الأبوى على حياة الغالبية العظمى من الأسر المصرية ، فضلاً عن إثقال كاهل المرأة بالأعباء المنزلية والأسرية وتربية النشء ، ولقد وصل الأمر إلى درجة التحقير والتقليل من شأن ومكانة المرأة فى الأسرة ، وتزييف وعى المرأة ، من خلال خطاب دعاة السلفية ، بكل إنجازاتها التاريخية وأدوارها ومشاركتها الاجتماعية . ولقد لعب هذا الخطاب الذى يعبر عن أيديولوجية ومصالح الطبقة البرجوازية دوراً فى تحجيم دور المرأة وتزييف وعيها ويدلل على ذلك العديد من المظاهر منها : (عبد الوهاب :١٩٩٩ ، ص.ص١٧٧-١٧٩) .

- ارتفاع معدلات البطالة والبطالة المقنعة بين النساء .
- انحسار المشاركة السياسية للمرأة فى الانتخابات البرلمانية والمحلية .
- رد الفعل السلبى بين جماهير النساء ما عدا بعض الطلائع منهن ، بخصوص إلغاء قوانين الأحوال الشخصية التى احتوت بنودها على إعطاء عدد من الحقوق القانونية للمرأة .
- تدنى الوضع التعليمى للنساء ، حيث ترتفع نسبة الأمية بينهن بشكل ملحوظ .
- تعقد وتخلف القوانين التى تنظم أحوال المرأة ، مما يجعلها أسيرة القلق، لعدم استقرار أوضاعها الأسرية .
- تخلف نظرة المجتمع للمرأة وطبيعة تقسيم الأدوار التى استقرت فى يقين عامة أفراد المجتمع من تكريس الدور التقليدى للمرأة كربة بيت فحسب ، بل يناط بالرجل كل الأدوار خارج البيت (المجلس القومى للمرأة ، ملخص التقرير الأول :٢٠٠١ ، ص٣٩) .

وجاء تشكيل المجلس الأعلى للمرأة فى فبراير ٢٠٠٠ بمثابة التحرير الثانى للمرأة المصرية على مدى ١٠٠ عام ، إذا اعتبرنا أن توقيت صدور كتاب قاسم أمين (١٨٩٩) يمثل الدعوة الأولى لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث . وأنشئ المجلس القومى للمرأة بموجب القرار الجمهورى رقم ٩٠ الصادر فى ٨ نوفمبر ٢٠٠٠ ، " وكانت كلمة الرئيس محمد حسنى مبارك فى افتتاح المؤتمر الأول للمجلس دعوة مفتوحة لمشاركة المرأة إيجابيا فى تسيير أمور المجتمع ، مؤكداً على أن المجتمع لا يمكن أن يحقق التقدم إلا إذا اتسعت دائرة المشاركة فى الحياة العامة لكل المواطنين ، دون تفرقة بين الرجل والمرأة " . (المجلس القومى للمرأة : المؤتمر الأول ، ٢٠٠٠) .

ورغم ما قدمه المجلس القومى للمرأة من دعم فى الانتخابات الأخيرة عام ٢٠٠٠ لم تختلف النتيجة بالنسبة للمرأة كثيراً عن انتخابات عام ١٩٩٥م ، فقد نجحت سبع سيدات فحسب فى هذه الانتخابات مقابل خمس سيدات فى الانتخابات السابقة ، وذلك من بين ٤٤٢ نائباً ، أى أن نسبة نجاح المرأة فى انتخابات مجلس الشعب الأخيرة لا تتجاوز ١,٨% من العدد الإجمالى للأعضاء الناجحين ، حسب بيان وزير الداخلية الذى نشرته الصحف المصرية . (عصفور :٢٠٠٠، ص١١) . وهى نسبة تمثل واقعاً فكرياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً لا يزال قائماً ، ولا يزال سلبياً فى دلالته على صورة المرأة ومكانتها فى الوعى الاجتماعى والسياسى العام، الذى هو

وعـي ثقـافي ، ممـا يحتاج إلى عمل طويل داخل منظومة تثقيفية جذرية تشمل كل المستويات والجوانب .

كما تم ولأول مرة إدماج المرأة فى الخطة الخمسية الرابعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٨/٩٧ – ٢٠٠٢/٢٠٠١ ، والعمـل على مراجعة وإزالة المعوقات التى تحد من مشاركتها فى الحـياة العامـة ، وعقـد العديد من المؤتمرات القومية للمرأة فى الفترة من ١٩٩٤ حتى ١٩٩٨ للوقوف على أوضاع المرأة المصرية ، وتدعيم آليات تعزيز مشاركتها فى الحياة السياسية . كما " كانـت مـبادرة المجلس القومى للمرأة فى مؤتمره الثانى فى مارس ٢٠٠١ بإعداد خطة قومية خمسية للنهوض بالمرأة (٢٠٠٢-٢٠٠٧) مبادرة غير مسبوقة فى تاريخ المرأة المصرية ، وتنم عـن إرادة سياسية جديدة للمرأة المصرية فى تعظيم دورها داخل المجتمع " . **(المجلس القومى للمرأة : المؤتمر الثانى ، ٢٠٠١)** .

(ثانياً-٣) اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة المصرية :

(ثانياً-٣-١) الحقوق السياسية للمرأة المصرية :

تستند الحقوق السياسية للمرأة فى الإسلام على أساسين هما :-

١- وحـدة الـنفس الإنسـانية ؛ فالنفس الإنسانية لدى الرجل والمرأة واحدة فهما من هذه النفس الواحـدة قال تعالى ﴿ يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة ﴾ [النساء : (١)] وقوله تعالى ﴿ هو الذى خلقكم من نفس واحدة ﴾ [الأعراف : (١٨٩)] وبذلك أسقط الإسلام التميـيز بيـن الـرجل والمـرأة لأنهـا مـن نفـس الـرجل ومن نفس معدنه وجوهره الإنسانى .

٢- وحـدة العمل الإنسانى : قال تعالى ﴿ أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض ﴾ [آل عمـران : (١٩٥)] وأن نوعـية العمل فى الإسلام واحدة ، فالعمل الدينى يسـتوعب العمـل السياسـى ، والعمل السياسى يتم فى إطار العمل الدينى ، ويدعم ذلك مواقف الصحابة رجالاً ونساءً فى بناء الدعوة والدولة (بيومى : ٢٠٠٠ ، ص٢٨) .

ويقصـد بـالحقوق السياسـية تلك الحقوق التى يقرها القانون ويعترف بها للشخص على أساس الانتماء الوطنى . وأن مشاركة المرأة فى الحقوق السياسية مسألة عدالة ومنطق فى المقام الأول ، لأن المبدأ الديمقراطى يقتضى منح كل شخص جزءاً من السلطة السياسية التى تسمح بأن

يحـــافظ على شخصيته ويحميها ، فالمرأة لها مصالح يجب أن تدافع عنها بنفسها وتحميها ، فهى نصـــف المجـــتمع ولها من المصالح ما للرجل ، ومن ثم وجب تحقيق المساواة بينهما فى إدارة الشئون العامة للدولة . (جعفر :١٩٨٦ ، ص٣٢) .

ولقـــد عقدت الأمم المتحدة أربعة مؤتمرات عالمية رئيسية حول المرأة ؛ الأول بالمكسيك عـــام ١٩٧٥ ، وتحـــدد عقد الأمم المتحدة للمرأة، (١٩٧٦-١٩٨٥) ، والمؤتمر الثانى عقد فى كوبنهاجن عام ١٩٨٠ ، والثالث فى نيروبى عام ١٩٨٥ ، والرابع فى بكين عام ١٩٩٥م ، ولقد نصـــت المادة (١٣) من إعلان مؤتمر بكين على أن " تمكين المرأة ومشاركتها الكاملة على قدم المســـاواة فى جميع جوانب الحياة العامة بما فى ذلك عملية صنع القرار ، وبلوغ مواقع السلطة هـــى أمور أساسية لتحقيق المساواة والتنمية والسلام . وجاء مؤتمر نيروبى بكينيا فى الفترة من ١٥-٢٦ يوليو ١٩٨٥ لاستعراض وتقييم منجزات عقد الأمم المتحدة للمرأة .

كما عقدت الدول العربية مؤتمرا فى عمان عام ١٩٩٦ لإعداد برنامج عربى موحد ، وآلية متابعة خطة المؤتمر العالمى الرابع للمرأة ، والتأكيد على وضع منهجية متكاملة لزيادة المشاركة بين الرجل والمرأة ، وركز على ثلاثة موضوعات هى المرأة والفقر ، المرأة فى الأسرة العربية، والمرأة والمشاركة السياسية .

وعقـــد مؤخـــرا مؤتمـــر عام ٢٠٠٠ بنيويورك لمتابعة التقدم الذى أحرز والعقبات التى واجهـــت مؤتمر بكين الرابع للمرأة ، وأكد على أنه من أجل الوصول إلى تمكين النساء فى فترة يشهد فيها العالم تغيرات متلاحقة ، لابد من العمل على : (غسان :٢٠٠٠ ، ص ص ٥٧-٥٨) .

- حمايـــة حقوق المرأة العاملة وإزالة المعوقات القانونية والممارسات التقليدية التى تحول دون حصولها على فرص متكافئة مع الرجل .
- تشجيع برامج التدريب ومحو الأمية .
- العناية بالمرأة الريفية وصحتها .
- وضـــع برنامج لتعزيز مشاركة الرجل والمرأة معا فى العمل ورعاية الأطفال وإثارة الرأى العام نحو هذا التوجه .

ولقد منح الدستور المصرى للمرأة الحق فى المشاركة السياسية ، ففى المادة رقم (٤) من القانون رقم ٧٣ لسنة ١٩٥٦ نصت على أنه " يجب أن يقيد فى جداول الانتخابات كل من له حق مباشـــرة الحقوق السياسية ، وكذلك يجب أن تقيد من الإناث من قدمت نفسها طلباً لذلك " ثم جاء

القانون رقم (٤١) لسنة ١٩٧٩ ونص على أنه " يجب أن يقيد فى جداول الانتخابات كل من لــه الحــق فــى مباشرة الحقوق السياسية من الذكور والإناث" وعلى ذلك أصبح قيد المرأة نفسها فى جداول الانتخابات ملزماً وليس اختيارياً .

وتطبيقاً لمبدأ المساواة المنصوص عليها فى الدستور المصرى ، حاول المشرع المصرى تطبــيقاً للقــاعدة الدســتورية مــراعاة إقرار المساواة بين المرأة والرجل فى معظم التشريعات المصــرية ، وعلــى الــرغم من أن غالبية التشريعات فى مصر تساوى بين المرأة والرجل فى الحقوق والواجبات فإنه ما زالت هناك بعض صور التمييز على الوجه التالى :

(أ) الفجــوة بيــن القــانون والتطبــيق بسبب عوامل اجتماعية وثقافية متعلقة بتدنى الشروط الموضوعية المحددة لوضع المرأة ومكانتها فى المجتمع، ولانخفاض الوعى القانونى لدى النساء ، وتغليب العادات والتقاليد .

(ب) إن بعــض التشــريعات تتضمن نصوصاً قد تتضمن تمييزاً ضد المرأة وتنقص من حقوقها مقارنة بالرجل مما يحتم ضرورة تجاوبها مع الدستور والعهود والمواثيق الدولية .

ومما يؤكد على وجود صور التمييز ضد المرأة ، قانون الجنسية رقم ٢٦ لسنة ١٩٧٩ فى التشريع المصرى ، والذى يتضمن عددا من المواد التى تحمل صوراً مختلفة للتمييز ضد المرأة ، على أن أهم أشكال التمييز ما يتعلق بحرمان المرأة المصرية المتزوجة بأجنبى من حقها فى نقل جنســيتها إلى أولادها أسوة بالرجل المصرى المتزوج بأجنبية ، ونتيجة لقانون الجنسية يقل وعى الأبناء الاجتماعى بالانتماء القانونى للدولة المصرية ، مما يترتب عليه حرمانهم من جميع حقوق المواطنة (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ، ٢٠٠١ ، ص.ص ٤٢-٤٦) .

ثانياً -٣-٢) اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة :

يعتــبر موضــوع المشــاركة السياسية من الموضوعات التى تشغل بال علماء الاجتماع والسياســة والتربــية ، ســواء كــان ذلك فى الدول النامية أو الدول المتقدمة . فالمشاركة هدف ووســيلة، فهــى هدف لإقامة الحياة الديمقراطية السليمة التى ترتكز على اشتراك المواطنين فى تحمل مسئوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم ، وهى وسيلة لأنه عن طريق المشاركة يشعر الــناس بأهميتها ويمارسون طرقها وأساليبها ، وتتأصل فيهم عاداتها وسلوكياتها ، وتصبح جزءاً من ثقافتهم وقيمهم . (مجلس الشورى ، التقرير الخامس ، ١٩٩٢: ، ص١١) .

وتعـد قضية المرأة المصرية ونجاحها فى المشاركة فى الحياة السياسية من القضايا التى حملـت العديد من الاتجاهات الاجتماعية المستمدة من العادات والتقاليد والنسق القيمى السائد فى المجـتمع . ويمكن أن نقدم بعض الاتجاهات أو التوجهات التى طرحت مسألة المشاركة السياسية للمرأة فى إطار الاتجاهات الآتية :-

١ - **الاتجـاه التقلـيدى الماضـوى** : ويتمثل هذا الاتجاه المحافظ فى النظر إلى المرأة ككائن ضـعيف من الناحية الجسمية ، والقاصر من الناحية العقلية، حيث يتحدد وضع المرأة فى مجتمعنا - المصرى - منذ لحظة ولادتها بأنها كائن ضعيف جسماً وعقلاً ومزاجاً ، وهذا الضعف جوهرى وليس ضعفاً عرضياً ، وعليه يتحدد دورها الاجتماعى وموقعها كمواطنة فى عمليتى الزواج بمفهومه الخضوعى ، وإعادة إنتاج النوع البشرى " الأمومة " بمفهومها الـتوالدى الرعوى . وفى ظل هذا الاتجاه فى تأسيسه النظرى لمسألة المرأة - والمؤسس علـى الرؤية لموقع المرأة ومكانتها وفعاليتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية - يجرى سـلخ المرأة عن المجتمع ، كما يجرى سلخ المجتمع عن واقعه العينى القائم ، وعن سياقه التاريخى (أبو خالد :١٩٩٩ ص.ص ٢٠٨-٢٠٩) .

وأن قضـية تحريـر المرأة تعد جزءاً عضويا من قضايا جميع المستضعفين من الرجال والنسـاء الذيـن ينتمون إلى الفـئات المقهورة طبقياً واجتماعياً وثقافياً وسـياسياً ، وفى مقدمتهم أهالى الريف والبوادى ، الذين يعانـون أساساً من التهميش السياسى والاقتصادى . ويضاف إلى ذلـك التهميش الثقافى والاجتماعى للمرأة ، أى الطوق الحديـدى الذى شـكلته العادات والتقاليد والقـيم السـلفية على مـر السنين والتى رسخت فكرة النقـص الأنثـوى والهيمنة الذكورية (عبد الرحمن: ٢٠٠٠، ص١٨) .

٢ - **الاتجــاه المتحرر نسبيا** : وهو الاتجاه الذى يمثل فكرة الغالبية من الرجال والنساء ، وهو يتسـم بنظرة متحررة نسبيا ، ولكنه لا يتحمس لمشاركة المرأة فى العمل السياسى . حيث يعترف أصحاب هذا الاتجاه بحق المرأة فى العمل فى نطاق وظائف معينة تنسجم وطبيعة المرأة مثل التدريس والتمريض (عزام :١٩٩٩ ، ص٦١ ، الساعاتى : ٢٠٠٠ ، ص١١٣) .

وأن هـذا الاتجـاه فى طرحه لمسألة تعليم المرأة ومجالات عملها ، لا يغفل فقط الجانبين الموضوعى والتاريخى فى حياة المرأة والمجتمع معا ، بحبسهما فى مجال زمن ماضوى ، فقط ، بـل إنـه يتجاهل طبيعة الواقع القائم ، واختلافاته الحضرية والريفية والبدوية ، كما يغفل تباين

المجـتمع الفـنوى " (أبو خالد :١٩٩٩ ، ص٢١٠) ، وأن النسق القيمى والثقافى بما يحتويه من قواعـد وثوابـت سلوكية لم يعد يماشى التطورات الاجتماعية ، وصار يشد المرأة إلى الوراء ، ويجعلها تتخلف عن ركب الحضارة (عرابى :١٩٩٩ ، ص٤٤) .

٣ - **الاتجـاه المتحرر المنفتح :** والذى يساوى بين الحقوق والواجبات للمرأة والرجل فى جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المرأة إنسان قادر على العمل والإبداع وتحمل المسئولية وممارسة مسئولياتها دون أن يشكل ذلك تهديداً للـرجل ، وأن تخلـف المجـتمع يعود لانعدام حرية المرأة وجهلها ، وأنه لا مجال لتقدم المجتمع وتجاوز ذلك التخلف إلا بقيام المرأة بدورها كاملاً ، وفتح الأبواب أمام المرأة فى التعلـيم والتدريـب والعمل . (عزام :١٩٩٩ ، ص٦١ ، الساعاتى : ١٩٩٩ ، ص.ص ٢٤١-٢٤٣) .

ثالثاً : التعليم والمشاركة السياسية للمرأة :

(ثالثاً-١) أهمية التعليم والمشاركة السياسية :

قد يتساءل البعض قائلاً : لماذا التعليم ، أو بمعنى آخر ، ما أهمية التعليم بالنسبة لمشاركة المرأة السياسية ؟ ، والجواب قد يكون أيسر من السؤال ذاته ، حيث يعد تعليم المرأة من الوسائل الأساسية لإثارة الرغبة فى المشاركة السياسية ، وتنمية القدرات لدى المرأة لاستيعاب الاتجاهات الحضـارية والمفاهيم السياسية ، وهو يساعد فى الوقت نفسه على تعميق قيم المشاركة ، ويشعر المـرأة بإنسانيتها ويمنحها القدرة على ممارسة حقوقها ومسئولياتها لكى تؤدى دورها فى التنمية الشاملة .

فالتعلـيم له دور رئيسى وفعال فى تثقيف المرأة وتعريفها بدورها فى المجتمع ، وعرض صـورة حقيقية للمرأة ومكانتها فيه ، مما يؤثر بشكل خاص فى جعل المرأة أكثر استعداداً وتقبلاً للمشـاركة السياسية ، ويفتح أمامها آفاقاً جديدة تتيح لها اكتساب مكانة جديدة فى المجتمع ويتزايد شعورها بالأمن على مستقبلها والرغبة فى تقبل واقعها والسعى نحو الارتقاء بأسرتها ومجتمعها . (مجلس الشورى : التقرير الرابع ، ١٩٩٢ ، ص٤٣) .

وإذا ما سلمنا بأهمية التعليم فى تثقيف المرأة وتنمية وعيها السياسى فإن هذا ينسحب على المشاركة السياسية ، باعتبار أن كلا من الوعى والمشاركة جزء من الثقافة السياسية ، ويؤكد هذا ما أسفرت عنه بعض الدراسات السابقة من حقائق أهمها : (الخميسى : ١٩٨٨ ، ص٦٦٢) .

- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إلماماً ووعياً بتأثير الحكومة عليه من الفرد الأقل تعليماً .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً لمتابعة الأحداث والقضايا السياسية .
- أن الفرد الأكثر تعليماً تتوفر لديه معلومات سياسية أكثر ، كما أن اهتمامه بالموضوعات السياسية أكثر اتساعاً من الفرد الأقل تعليماً .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للدخول فى مناقشات وحوارات سياسية مع الآخرين .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر انخراطاً فى العضوية الفعالة فى المجتمع ، وأكثر قدرة على التأثير فى بيئته الاجتماعية .

وتزداد أهمية التعليم مع بداية القرن الجديد لاعتبارات اجتماعية وسياسية واقتصادية عديدة، بغرض تكوين المرأة المشاركة فى نظام حكم صالح بكل شروطه ومقوماته ، وتنبع هذه الأهمية من عدة ظواهر لعل فى مقدمتها : العولمة بكل الفرص والمخاطر التى تطرحها ، ومناخ الأزمات المتشابكة وضرورات إدارة التغيير ، الأمر الذى يملى حتمية التركيز على بناء قدرات وتنمية مهارات الإنسان الذى يستطيع أن يتعامل باقتدار وذكاء مع كل هذه التحديات .

وهذا ما تؤكد عليه إحدى الدراسات قائلة : "مثلما ننادى باستثمار الثورة العلمية التكنولوجية ، والإسراع بمعدلات التنمية الشاملة والمتواصلة، لابد أيضاً من تدريب أبنائنا وبناتنا على المشاركة الواعية والسلوك الرشيد كمواطنين لهم حق المشاركة فى الانتخابات والحياة العامة، واختيار الحكام، والمفاضلة بين السياسات المطروحة ، لأن التنمية والاستثمار وثمار التقدم مهددة فى حالة غياب نظام سياسى ديمقراطى يضمن توسيع المشاركة فى صنع القرار وحرية الاختيار القومى " (عليوة ، ومحمود: ٢٠٠٠ ، ص٨٧) .

ولعل هذا يوضح أهمية الدور الذى تقوم به العملية التعليمية فى مجال التشكيل السياسى للتلاميذ ، لتربيتهم على الالتزام بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التى تساعد على الحفاظ على النظام القائم ، عن طريق القيام بعملية تنمية لوعى التلاميذ فى إطار الاتجاهات الخاصة بالنظام السياسى الحاكم ، وإذا كانت التربية الحديثة تنظر إلى المنهج على أنه مجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة التى تستهدف تنمية الشخصية فى جميع جوانبها فى اتجاه مرغوب فيه ، فإن التشكيل السياسى للطلاب يجب أن يتم من خلال كلا النوعين من الخبرات . (على ، واللقانى : ١٩٨٣، ص.ص ٧٨-٧٩) .

ويؤيد " كليرى " R. Cleary " نفس الاتجاه بقوله : " إن برامج التعليم يجب أن تركز علـى فهـم الإنسـان لدوره فى المشاركة السياسية ، وهى ما يعنى كيف يتفاعل الفرد مع بنيته السياسـية ، وكـيف يـتحكم فـيها ، بدلاً من أن يركز على المحاولات العمدية لتأسيس شعور وإحسـاس مظهـرى بالولاء القومى " (Cleary, 1971. P:3) ، إلا أن دراسة " نيمى " Niemi" توصلت إلى أن تأثيرات العملية التعليمية تتفاوت بشكل ملحوظ ، حيث تتوقف هذه التأثيرات على نوعـية المعلـم ، وعلـى محتوى عملية التعليم ، وعلى التشكيل الاجتماعى والسياسى للمدرسة وحجـرات الدراسـة والمناخ المحيط ، كما تتوقف على العلاقة بين ما يُعلَّم داخل المدرسة وما يكتسب خارجها . (Niemi, 1973, P:131) .

أيـاً مـا كان الأمر فإن موضوع تعليم المرأة من الموضوعات المهمة التى تتصل بحياة الأمـة ماضـيها وحاضـرها ومستقبلها ، ويرتبط بتقدمها أو تأخرها ، ومن المسلم به أن اهتمام الدولة بتعليم المرأة والجهود التى تبذلها فى هذا السبيل مؤشر قوى على نهضة الأمة ، وقد أصبح حـق تعلـيم المـرأة فـى المجتمعات المعاصرة من أوجب الحقوق ، تؤيده الكثير من القرارات والاتفاقات والمواثيق العالمية (فريد ، ١٩٨٠ ، ص.ص ٨١-٨٢) .

والمرأة باعتبارها موضوع للتربية يجب ألا ينظر إليها ككيان مستقل منعزل عن المجتمع، فهـى لا تعـيش ولا تنمو إلا فى مجتمع ، والتربية هى الوسيلة الأساسية التى تنقلها من واقعها الفـردى إلى واقع تشعر معه بالانتماء إلى مجتمع لـه قيمه واتجاهاته وآماله ومصالحه ، بل إن التربية هى وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه فى سلوك الأفراد - رجالاً ونساءً - وبذلك يصبح هـذا المجتمع منفرداً فى الأفراد ، أى يعيش ويستمر وينمو فى الأفراد أنفسهم . (عفيفى : ١٩٧٩، ص٣٥) .

(ثالثاً -٢) المرأة بين التعليم والتحرر :

كان مجرد المطالبة بتعليم المرأة فى مصر أمراً بالغ الصعوبة ، وكانت هذه المطالبة تثير حـول صـاحبها أنواعـاً مـن الاعتراضات والشبهات، ولاشك أن حصول المرأة على حريتها السياسـية وحريـتها الاجتماعية أدى إلى زيادة إقبالها على التعليم ، وسعى الدولة لتوفير فرص التعليم أمامها .

وقضية تحرير المرأة ، وبالتالى تعليمها كانت نتيجة حتمية لجهود وطنية مخلصة لتحسين وضـع المرأة ، واستفادتها من نظم التعليم القائمة ، وانتظامها فى المدارس فى ظل سيادة الدولة وتحررها الاقتصادى والسياسى (فريد : ١٩٨٠ ، ص.ص ١٠٠-١٠١) .

ويـــأتى على رأس من نادوا بتعليم المرأة " رفاعة الطهطاوى " الذى طالب بتعليم المرأة قائلاً : " ينبغى صرف الهمة فى تعليم البنات القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك ، فإن هذا مما يزيدهن أدباً وعقلاً ، ويجعلهن بالمعارف أهلاً ، ويصلحن به لمشاركة الرجال فى الكلام والرأى".

هكـــذا وقف رفاعة إلى جانب قضية تعليم المرأة، ولم يقل اهتمامه بتحررها عن اهتمامه بتعلـــيمها ، ولم تكن دعوته هذه صادرة عن رؤية خيالية أو شطحة فكرية ، بل عن إيمان عميق بهـــذه القضـــية ، خاصة عندما أكدها فى كتابه " المرشد الأمين للبنات والبنين " (يحيى : ١٩٨٣ ، ص.ص ٦٩ –٧٠) .

وتدعمـــت حركة المطالبة بتعليم وتحرير المرأة أيضاً على يد " على مبارك " الذى ساق رأيـــه فـــى كتابه " علم الدين " فقال : إن المرأة من حقها أن تتبحر فى العلم إلى غايته ، كما أن الحياة بين الزوجين شركة يتعاونان فيها على العيش بالعمل والكسب ، وهو بهذا يقرر حق المرأة فـــى التعلـــيم والعمـــل. (النجار : ١٩٦٨م ، ص١٢٦) ، أما " عبد الله النديم " كنموذج ثالث لهؤلاء المفكريـــن فقد أيد تعليم المرأة فى محاوراته التى كتبها تحت عنوان " مدرسة البنات " حيث أكد علـــى تعلـــيم البـــنات الدين وشئون الأسرة وأصول الحياة الزوجية والتدبير المنزلى ، وعارض تعليمهـــن الموســـيقى والـــرقص واللغات الأجنبية ، وعندما أصدر " قاسم أمين " كتابه " تحرير المرأة" أثار ضجة كبرى حتى لدى المتعلمين أنفسهم ، وأبدى الخديوى عباس الثانى سخطه على الكـــتاب وعلـــى مؤلفـــه ، وأمر بألا يدخل قاسم أمين قصر عابدين مع ما كان له من مكانة فى القضاء .

إلا أن الآراء التى حواها الكتاب أثارت تطلع الشباب مما جعلهم يفكرون فى الأمر جدياً ، حيـــث رأى بعضهم أن فى هذا الأمر مروقاً من الدين ، ورأى بعضهم الآخر أنه الوسيلة الوحيدة لبـــناء شعب حر يدرك الحياة إدراكاً صحيحاً ، حتى لا تحرم المرأة من نور العلم ونور الحياة . (يحيى : ١٩٨٣ ، ص.ص ٧٤-٧٥) .

وقـــد ســـارت الدعـــوة إلـــى تعليم المرأة وتحريرها جنباً إلى جنب مع التفكير فى إنشاء المـــدارس لتعلـــيم البـــنات ، حيث بدأت حركة تعليم المرأة تزدهر بعد إنشاء مدرسة القابلات " الممرضـــات " عـــام ١٨٣٢م ، وكانـــت ملحقة بمدرسة الطب ، وجاء إنشاء أول مدرسة خاصة للبنات فى مصر على يد " مسز ليدر " زوجة أحد مبشرى الإنجليز ، إذ أنشأت فى عام ١٨٣٥م أول مدرســـة أفرنجـــية للبنات بتشـــجيع من تلميذتها " الخانم " بنت محمد على الكبرى زوجـــة

محـــرم بـــك ، أمـــير الأسطول المصرى ومحافظ الإسكندرية ، ضمت بنات الأسرة وعدداً من الجوارى (يحيى : ١٩٨٣ ، ص٦٩) .

كما ساهمت البعثات والإرساليات الأجنبية التى زحفت إلى مصر فى أفواج هائلة ، وبدأت تمـــارس أنشـــطتها التبشيرية والتعليمية فى مرحلة مبكرة من القرن التاسع عشر ، وسعت بصفة أساسية إلى نشر الأفكار والقيم والمعتقدات الأوربية بين البنات ، حيث عنى سعيد باشا على وجه الخصـــوص بفـــتح مجال الخدمة التعليمية أمام الجاليات الأجنبية والإرساليات التبشرية . (نجيب : ١٩٩٤ ، ص٧٧) .

وفـــى عهـــد الخديـــوى إسماعيل قامت حركة تعليمية شاملة ، حيث قامت ثالثة زوجاته " الأمـــيرة تشسمنا " بإنشاء أول مدرسة إسلامية لتعليم البنات فى ربيع عام ١٨٧٣م ، وأمام الإقبال المـــتزايد علـــى تعلـــيم البـــنات أمـــر الخديوى إسماعيل بإنشاء مدرسة ثانية ، وكان التعليم فى المدرســـتين ومدتـــه خمـــس ســـنوات يشمل : دراسة اللغة العربية والحساب والرسم والجغرافيا والموسيقى وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى إضافة إلى تلقين القرآن للمسلمات .

وعـــندما عزم الخديوى إسماعيل على إبطال تجارة الرقيق رأى أن ينشئ مدرسة خاصة لتعلـــيم عدد من بنات الريف الفقيرات شئون الخدمة المنزلية على أنواعها ، ليقمن بخدمة المنازل بدل الجوارى المرغوب فى عتقهن ، وتم تأسيسها بالقاهرة تحت رعاية زوجته الأولى .

وفـــى عـــام ١٨٨٢م كان الاحتلال البريطانى لمصر ، وبدأت بعض أنواع التعليم التى لم تكـــن موجودة فى مصر تجد لها مجالاً ، كما بدأت أنواع أخرى تنتشر انتشاراً كبيراً لزيادة عدد أفراد جالياتها نتيجة للاحتلال، ولو أن ذلك لم يستمر طويلاً حيث بدأ الشعب المصرى يدرك حقه فـــى الحرية والحياة ، وبدأ فى مقاومته للاحتلال البريطانى ، وبدأت المرأة تطرح ركام الماضى وتنفض عنها ذلك التخلف الذى لازمها فترات طويلة . (يحيى : ١٩٨٣ ، ص.ص ٨٤-٨٥) .

وقويـــت حـــركة المـــناداة بتعليم المرأة وتحريرها ، وفى عام ١٩٠٠م أصبح من الممكن للبـــنات أن يتقدمـــن لأول مرة لنيل الشهادة الابتدائية ، واتسع نطاق التعليم باتساع نطاق الوعى القومـــى ، وتغيرت نظرة المجتمع للمرأة، فعندما أنشئت الجامعة المصرية عام ١٩٠٨م كان من بيـــن الذين واظبوا على الحضور من عام ١٩٠٨م إلى عام ١٩٠٩م حوالى ٣٠٢٤ طالباً ، وكان المنتســـبون ٦٧٥ طالـــباً ، ٢٢ سيدة ، كما وجد تعليم عال آخر للفتاة بجانب الجامعة فى بعض الهيئات غير الحكومية منها على سبيل المثال مدرسة الحقوق الفرنسية. (صالح : ١٩٨٩ ، ص١٠٤).

هـذا وقد واكب مشاركة المرأة فى الأحداث السياسية عام ١٩١٩م تطلعها للتعليم ، حيث أصبحت المرأة المصرية تعتمد على التعليم فى الوصول إلى غايتها للتحرر والمساواة مع الرجل، فأسـهمت الجمعيات النسائية فى إنشاء مدارس البنات ، ونال التعليم الحظ الوافر فى الدعاية له ، ولم تعد تخلو صحيفة عامة أو نسائية إلا وتحدثت عنه واعتبرته طريق الخلاص للمرأة ، وارتبط الاهـتمام بتعلـيم المرأة بفكر ثورة ١٩١٩م ، وظهور بناء تام للمشاركة السياسية ممزوج بوعى كاف لأهمية الدور التعليمى فى بلورة فكر ووضع المرأة فى مصر .

وتولـى الاتحـاد النسائى مهمة مطالب المرأة حيث تكون وفد من عضواته لمقابلة رئيس الـوزراء فى يوليو ١٩٢٣م ، وطالبن بفتح باب التعليم الابتدائى والثانوى والعالى للفتيات ، وبين كـيف أن الوزارة تضع العقبات أمام تعليم البنات ، وناقشن أيضاً مجانية التعليم للمرحلة الأولى أسوة بالبنين (سالم : ١٩٨٤، ص٣٣) .

وكانـت هـذه المطالب مواكبة لصدور دستور ١٩٢٣م ، والذى تضمن ثلاث مواد عن التعلـيم هـى (١٧، ١٨ ، ١٩) ، ونصت المادة (١٩) على أن : " التعليم الأولى إلزامى لجميع المصريين بنين وبنات ، وهو مجانى فى المكاتب العامة " (نسيم : ١٩٨٤م ، ص٩) ، ويعد هذا أول نص على أن الدولة مسئولة عن توفير التعليم الإلزامى للبنين والبنات فى المرحلة الأولى ، ورغم ما يسود هذه المواد الثلاث من تواضع إلا أنها جاءت نتيجة إعلان نظام مصرى اتضحت معالمه الأولى فى تصريح فبراير سنة ١٩٢٢م ، وتأكدت هذه الملامح فى دستور سنة ١٩٢٣م .

وأصبح من المألوف لمن يتابع النشاط التعليمى للبنات أن يلاحظ تلك الزيادة المطردة فى أعداد الطالبات الملتحقات بالمدارس الأولية والمدارس الثانوية ، ففى أعقاب ثورة ١٩١٩م ، ومع الحاجة الملحة لتعليم البنات أنشئت أول مدرسة ثانوية للبنات فى الحلمية بالقاهرة سنة ١٩٢٠م ، ولكن مناهج هذه المدرسة لم تكن مماثلة للمناهج التى تدرس فى مدارس البنين ، ولم تكن الشهادة الـثانوية لهذه المدرسة تعادل شهادة الدراسة الثانوية فى مدارس البنين ، أما أول مدرسة ثانوية للبنات قريبة الشبه بمدارس البنين فقد أنشئت عام ١٩٢٥م وحصلت خريجاتها على شهادة الثانوية عام ١٩٢٩م .

وعـندما تحولـت الجامعـة المصرية إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥م كان للفتاة نصيب بالأقسـام المختلفة ، ولكنها زادت فى الأقسام النظرية عنها فى الأقسام العلمية ، واشتركت الفتاة جنباً إلى جنب مع الفتى فى كثير من الدراسات (صالح : ١٩٨٩، ص١٠٥) .

أنشئت أيضا كلية البنات ١٩٢٥م ، ثم ألحق بها القسم الابتدائى عام ١٩٢٨م ، كما أقيمت بها روضة للأطفال عام ١٩٣١م ، وصارت بذلك تضم ثلاثة أقسام : (نجيب : ١٩٩٤ ، ص٨٨) .

١ - **القســـم الخاص** : وفيه يعنى بالتعليم المنزلى واللغات الأجنبية والفنون (الموسيقى والرسم والنقش والتصوير وأشغال الإبرة) .

٢- **القسم الابتدائى** : ومدة الدراسة به أربع سنوات ، لإعداد البنات للالتحاق بالكلية .

٣- **قسم الروضة** : ويعد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م أولت الدولة عنايتها للتعليم ، فوفرت له كافة الإمكانات. بما يحقق له الانتشار المطلوب على أساس أنه الهدف لكل نهضة وتقدم ، ولم تفرق فى ذلك بين الرجل والمرأة .

وترتــب علـــى سياسة الدولة فى تكافؤ الفرص التعليمية ، والتى قامت على أساس تنظيم القـــبول فـــى المدارس والجامعات وفقاً للقدرة والجدارة بغض النظر عن الجنس ، وتحديد أعداد المقبوليـــن تـــبعاً لحاجة الدولة فى مجالات الحياة المختلفة ، أن أتيحت أمام المرأة فرص دراسية ومهنية جديدة كان ينفرد بها الرجل قبل ذلك .

وعـــندما صـــدر دستور ١٩٥٦م اعترف بالحقوق السياسية للمرأة ، وذلك لأول مرة فى تاريخ البلاد ، وشهدت الثلاثون عاماً التالية لصدور هذا الدستور طفرة كبيرة فى تعليم البنات .

ولاشـــك أن تعلـــيم المـــرأة استفاد من كل هذه الإجراءات والتشريعات ومع أن القوانين الرســمية والدســاتير المصـــرية المختلفة تعترف بلا تحفظ بمساواة النساء بالرجال فى كثير من الحقـــوق وأخصها التعليم ، إلا أنه ورغم ذلك كله فلا يزال هذا التعليم متأخراً ، وتكافؤ الفرص التعليمية بين النساء والرجال ما زال أمراً بعيد المنال وغير قائم فى الواقع (فريد :١٩٨٠، ص٨٢) .

(ثالثاً -٣) التمييز التربوى وتعليم المرأة :

بيـــنما أخذ الولد فرصته فى التعليم والعمل والخروج إلى الحياة نجد أن نسبة عظمى من البنات تحرم من هذه الفرصة ، ويضرب حولها حصار شديد يعيدها إلى أشد العهود ظلماً ، ومما تذكـــره " نبوية موسى" فى ترجمتها الذاتية أن هناك جملة مأثورة كانت توجه العائلات فى تعليم البنت وهى : " علموهن الغزل ولا تعلموهن الخط " . (نسيم : ١٩٨٤ ، ص٢١٨) .

والتمييز بين الولد والبنت فى التعليم وبالتالى فى مناشط الحياة المختلفة ليس وليد الظروف الحالـــية وإنما توارثته أجيال عديدة ، حيث كان من أكبر العوامل التى ساعدت على هذا التمييز

وأخـــرت النهضـــة فى تعليم البنات سيطرة الفكر الرجعى والتقاليد البالية التى تفصل بين الرجل والمرأة وتنحاز ضدها .

ومن قوام الفكر الرجعى الأخذ بالمفاهيم والاتجاهات المضادة للمرأة ، والتى تتجاهل الأخذ فـــى الاعتـــبار حـــق المرأة فى المشاركة الإيجابية فى الحياة ، والتى تجعل المرأة تابعة للرجل معـــتمدة علـــيه اقتصادياً ، وليس لها أية حقوق فى التعليم أو المشاركة السياسية أو الحرية (فريد: ١٩٨٠، ص٩٩) .

ورغـــم أن خروج المرأة للعمل والتعليم ومشاركتها فى واقع الحياة الاجتماعية والسياسية كـــان مطلباً للحركة الوطنية منذ بداية القرن العشرين ، إلا أننا نرتد عن هذا المطلب الآن حيث نسمع العديد من الأصوات تدعو فى جرأة إلى عودة المرأة إلى بيتها وإتاحة الفرصة للرجل للعمل بدعوى أن ذلك سيساعد على حل مشكلة البطالة فى مصر . (بدران :١٩٩٤ ، ص٥٩) .

وتشـــير إحـــدى الدراسات إلى أن التعليم فى البلاد العربية بشكل عام يحابى الذكور على حســـاب الإنـــاث (السورطى: ١٩٩٩، ص٢٧٦) ، كما تشير دراسة أخرى إلى أن الذكور أكثر استئثاراً بالتعليم الابتدائى والثانوى والعالى من الإناث ، وهذا يجعل المرأة أكثر حرماناً من الدعم الحكومـــى المقـــدم للخدمـــة التعليمية فى مصر ، وبالتالى من فرص العمل الذى يتيح دخلاً أكبر ومكانة اجتماعية أعلى . (عبد المعطى ، ١٩٨٤ ، ص٦١) .

وتذهـــب دراســـة أخرى إلى نفس المعنى – وإن اختلفت الصورة – حيث تؤكد على أن المرأة تشكل قطاعاً من القطاعات التى يظهر فيها تحيز التعليم فإذا كان هناك اتفاق على وجوب العمل على تخليص قطاعات الشعب العريضة من الأمية ، فإن النظرة السريعة سواء من الناحية الإحصـــائية أو الملاحظات العامة تبين أن الأمية تشيع بين النساء أكثر من الرجال ، وأن جهود نشـــر التعلـــيم ومحو الأمية حين توجه فإنها غالباً ما تواجه عقبات أكثر فى الوصول إلى المرأة بصـــفة عامـــة والريفـــية بصفة خاصة ، أكثر من التى قد تواجهها فى حالة الرجل (جمال الدين ، ١٩٨٠ ص١٥٥) .

والأمـــية تعـــد من أخطر معوقات حصول المرأة على فرص متكافئة مع الرجل فى شتى ميادـــين الحياة ، وإذا كان معدل الأمية بين الكبار –١٠ سنوات فأكثر – قد تراجع على المستوى القومـــى عـــام ٢٠٠٠م إلى ٣٣,٥% فمازالت نسبة أمية الإناث ضعف نسبة أمية الذكور (٤٥% إنـــاث ، ٢٣% ذكـــور) ، ولا شـــك أن الآثار السلبية للأمية لا تقتصر فقط على تضييق فرص

المرأة فى الحصول على عمل فى القطاع الرسمى ، وعلى تدنى إنتاجيتها ، وعلى مشاركتها فى الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية ، وإنما تنعكس هذه الآثار على المجتمع بأكمله، لأن المرأة حاضنة النشء ومربيته، وشريكة الرجل فى توجيه دفة الحياة ، ومواجهة مشكلاتها وتعظيم منجزاتها (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ٢٠٠١ ، ص٧) .

ورغم التقدم الذى حققته مصر فى تضييق الفجوة بين قيد الإناث وقيد الذكور ، ومعدل بقائهم فى كل مراحل التعليم، إلا أن نسبة استيعاب الإناث منخفضة على نحو ملحوظ، خاصة فى محافظات الصعيد ومطروح كما تتركز الإناث فى الدراسات التقليدية والأدبية، وتحجم عن دراسة العلوم الرياضية والتكنولوجية فى كل من التعليم قبل الجامعى والجامعة . (المرجع السابق : ص٨) .

فضلاً عن ذلك لا تزال البنات مثقلات بأعمال المنزل التى قد تستغرق معظم وقتهن ، مما لا يدع سبيلاً إلى الاستفادة من فرص التعليم مثل الذكور ، كذلك لا تزال أوضاع الزواج المبكر والحمل المتكرر والانشغال بتربية الأطفال تمنع المرأة من المشاركة فى فرص التعليم المتاحة أمامها ، وتحول بالتالى دون مشاركتها فى الحياة السياسية والاجتماعية بصورة أكبر فاعلية . (فريد : ١٩٨٢ ، ص١٤٨) .

وإلى جانب التعليم الرسمى فإن وضع المرأة فى التدريب ليس أحسن حالاً حيث توجه الفتيات بشكل أكبر نحو الأعمال اليدوية التى ينظر إليها باعتبارها أكثر ملاءمة لأدوارهن . ومن الأسباب الأخرى التى تقلل من استفادة المرأة من برامج التعليم المهنى مقارنة بالرجال ، أن النساء فى كثير من الأحوال لا يستطعن توفير الوقت اللازم للذهاب لفصول التدريب ، إما بسبب المسئوليات المنزلية التى تلقى على عاتقهن ، أو نتيجة لبعد موقع هذه الفصول ، ونقص أو عدم توفر وسائل المواصلات . (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ٢٠٠١ ، ص٨) .

وكان من نتائج هذا الوضع أن أضحى الكم الأكبر من المتعلمين ومن المشتغلين بالبحث العلمى ، ومن الشاغلين لمواقع مؤثرة فى القرارات الخاصة بالمشروعات البحثية والتنموية من الرجال ، فتعليم الفتاة ما زال يعتبر غير ضرورى بالنسبة للعديد من الناس ، بل ينظر إليه حسب العقلية الرجعية السائدة كحاجة ثانوية فى حياة الفتاة باعتبار أن مآلها البيت وأن زوجها هو القوام عليها . (عرابى : ١٩٩٩، ص٤٤) .

رابعاً : معوقات المشاركة السياسية للمرأة :

صورة المرأة فى الموروث الثقافى – بالمعنى الواسع الذى يشمل التراث الثقافى الكفاحى والعادات والتقاليد والنظم المتعلقة بالمرأة – صورة مركبة معقدة إلى حد كبير ولا تخلو من

التناقضات ، وإذا كانت هناك جوانب سلبية يحب الناس الرجوع إليها والاستشهاد بها فى كثير من المواقف ، فإن جوانب أخرى تكشف عن قيم إيجابية تعطى المرأة ما تستحقه من احترام وتقدير، نظراً للخصائص والمقومات الأساسية فى شخصيتها الاجتماعية ، وللأدوار المؤثرة التى تقوم بها فـى الحياة والتى تسجلها بعض الأعمال التراثية الشفاهية كالملاحم والسير الذاتية والأمثال . (أبو زيد : ٢٠٠٠ ، ص ١٩-٢٠) .

ويـرى أرسـطو أن المـرأة أو الأنثى ليست أنثى، إلا لأنها تفتقر إلى بعض الخصائص والصـفات الـتى توجـد فـى الرجل ، ولذا فإن طبيعة المرأة تعانى من بعض العجز والنقص، والقديس توما الأكوينى يصف المرأة بأنها رجل ناقص ، وأنها كائن عرضى جاء إلى الوجود عن طـريق العرض فقط ، وأن قصة خلق آدم وحواء تؤكد ذلك على اعتبار أن حواء خلقت من أحد أضلاع آدم ، ولذا فهى ليست كائناً كاملاً ولا تتمتع بكيـان مستقل عن كيان الرجل ، وهذا يعنى أن الإنسـانية تـتعلـق بالذكـر ولـيس بالأنثى ، وأن الرجـل هو الذى يعطى المرأة وجودها وماهيـتها. وإن كانت المرأة حققت شيئاً من النجاح فإن ذلك تحقق لأن الرجل هو الذى أعطاها ومـنحها الفرصـة ، وإلـيه يـرجع الفضـل فيما تتمتع به الآن من مكانة اجتماعية واقتصادية وسـياسية. (المرجع السابق : ص٩) .

وأثبتت بعض الدراسات أن وسائل الإعلام وخاصة التليفزيونية تكرس الصورة النمطية للإنـاث والذكور – ويتساوى فى ذلك وسائل الإعلام الغربية والعربية على حد سواء – وتزداد خطـورة تأثير الصورة السلبية للمرأة العربية ، حيث الحاجة لتطوير المجتمعات ، ولدمج المرأة فـى بـرامج التنمـية ، للإسـراع والتعجيل ببرامج التنمية الطموحة التى تستهدفها الحكومات ومنظمات المجتمع المدنى على حد سواء، وأن الأفلام الروائية تركز على الأدوار التقليدية للمرأة وتقـدم المـرأة فى أغلب الأفلام كرمز للجنس، وتنظر إليها كأنثى وليس ككائن يرتبط بمشكلات المجتمع، وأن الواقع الرمزى الذى يعكسه التليفزيون تتفوق فيه المرأة على الرجل فى العديد من السـمات السلبية وهى : الخضوع ، تحكيم العاطفة ، التبعية ، الجبن ، الغباء ، اللامبالاة، مقابل سمات إيجابية هى : حب الأطفال والأسرة والجدية والذكاء (الحديدى: ٢٠٠٠ ، ص.ص ٧٧-٧٩) .

وعلى الرغم من التأكيدات لمبدأ المساواة والعدالة بين الرجل والمرأة، إلا أن الممارسات علـى المستوى الدولى أو العربى أثبتت أن هناك تجاوزاً كبيراً للمعايير الموضوعية فى الاختيار للمناصـب القيادية ، وتمييزاً واضحاً ضد المرأة فى توليها للمناصب القيادية ، ومن ثم مشاركتها فـى عملية صنع القرار ، ولا تزال المرأة ممثلة تمثيلاً ناقصاً فى معظم مستويات صنع القرار ،

فعلـــى المســـتوى العـــالمى فإن إحصائيات الأمم المتحدة لعام ١٩٩٥ أثبتت أن تمثيل المرأة فى الهيـــئات الوزارية والهيئات التنفيذية ناقص ويبرز بوضوح التمييز ضدها . وقد يرجع السبب فى ذلـــك إلـــى أنمـــاط العمل التقليدية للعديد من الأحزاب السياسية والهياكل الحكومية ، والتى تمثل عقبات تحول دون إشراك المرأة فى الحياة العامة ، إضافة إلى معوقات اجتماعية عديدة أبرزها : مســـئولياتها عن الأسرة ورعاية الطفل ، والنظرة الدونية للمرأة والشك فى قدرتها العقلية (العلى : ٢٠٠٠ ، ص٤٧) .

وتشير العديد من الدراسات إلى وجود مجموعة من المعوقات التى تعيق المشاركة الفعالة للمرأة منها :

(رابعاً –١) المعوقات الاجتماعية :

حيث توجد بعض التفسيرات ذات الصلة ببعض العادات والتقاليد بشأن المرأة ، أفضت إلى تكوين مجموعة من الأحكام السابقة المنحازة والأفكار الجامدة ، التى تشكل إرثاً ثقيلاً مجحفاً بحق المـــرأة ، كاعتبارهـــن سريعات الانفعال ، عاجزات عن ممارسة السلطة باعتدال ، غير واثقات بحكمهـــن الخاص ، وثمة أفكار ومعتقدات أكثر تكرسها العادات، فوجود نساء فى مهن أو حرف اعتدنا على أن يمارسها الرجال يبدو أمراً غير طبيعى . (سوزلند : ١٩٩١ ، ص١٧٥) .

كما أن أحياناً ما تتعارض طبيعة المناصب التى تتقلدها المرأة كمديرة أو وزيرة أو سفيرة ... الخ ، – والتى تتطلب منها درجة من الحزم والصرامة فى التعامل مع مرءوسيها – مع نظرة المجتمع ، لما يجب أن تتحلى به المرأة من صفات مثل الرقة والضعف والاستكانة ، الأمر الذى ينـــتهى أحـــياناً كثـــيرة إلى اتهام المرأة بأنها تخلت عن طبيعتها كامرأة وتبنت أسلوباً رجالياً فى الإدارة . (شعراوى : ٢٠٠٠ ، ص٩٠) .

وبينما تعانى المرأة في الدول الصناعية الكبرى من وجود سقف زجاجى يحد من وصولها إلـــى المناصـــب العليا ، فإن المرأة فى العالم العربى ما زالت تعانى من وجود مانع يحول دون قدرتهـــا على المواءمة بين حياتها الأسرية الخاصة وخروجها ومساهمتها فى الحياة العامة ، فهى علـــى العكـــس من الرجل ، إذ عليها إثبات جدارتها فى كل عمل تنجزه ، حتى تكتسب اعتراف الآخرين بدورها .

فالمـــرأة رغـــم خـــروجها إلى العمل بميادينه المختلفة ، ورغم إثبات ذاتها فى العديد من الأعمـــال مـــا زالت تضطلع بالقسط الأكبر من الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال ، وهذا الدور

المـزدوج الذى تضطلع به المرأة يضر بتعليمها ، وبفرص توظيفها ومشاركتها فى جوانب الحياة السياسية والاجتماعية ، إذ يحد من الوقت والطاقة المتاحين لها لاستكمال دراستها ، أو للانخراط فى الحياة المهنية والاجتماعية .

وتختلف أهمية هذا العائق بحسب المستوى الاجتماعى ، فنساء الطبقات الميسورة يستطعن إيجـاد مـن يسـاعدهن فى الأعمال المنزلية ورعاية الأولاد ، أما فى الطبقات الاجتماعية غير الميسـورة فيصعب توفير خادمات يقمن بهذا العمل ، هذا إلى جانب عدم توفر العدد الكافى من دور الحضـانة ممـا يضـطر الأم إلـى تحمل أعباء مضنية وبالتالى يصعب عليها – أكثر من الرجل– تحصيل مؤهلات أعلى أو المشاركة فى الندوات أو المؤتمرات أو الاجتماعات المسائية ، ممـا يؤثر على مشاركتها الاجتماعية والسياسية ، بل والارتقاء فى أعمالها الوظيفية . (سوزلند : ١٩٩١ ، ص١٧٣) .

ويـرى " البنوى " أن الظروف التى عاشتها المرأة سابقاً ، وتعيشها الآن ، لها انعكاسات علـى مكانتها الاجتماعية ، وبالتالى على الأدوار المعطاه لها من قبل المجتمع ، فموقف المجتمع فى كثير من الأحيان قد يتعارض مع التشريعات التى تحدد حقوق المرأة وواجباتها ، وفى أحيان أخـرى تكـون التشـريعات نفسها غير كافية مما يجعلها عاجزة عن تلبية طموحات المرأة على الرغم من إجراء بعض التعديلات فى كثير من الأحيان . (البنوى : ١٩٩٨ ، ص١٦٦) .

ويترتـب على هذا كله تخلف نظرة المجتمع للمرأة ، وطبيعة تقسيم الأدوار التى استقرت فـى يقيـن عامة أفراد المجتمع من تكريس الدور التقليدى للمرأة كربة بيت فحسب ، بينما تناط بالرجل كل الأدوار خارج البيت ، مما يقلص من الحضور السياسى للمرأة ، حيث ما زال الوعى الاجـتماعى العام نافراً من تقبل تمثيل المرأة للرجل أو رئاستها لـه فى كل المجالات وعلى كل المستويات .

(رابعاً –٢) المعوقات السياسية :

توجـد مجموعـة من المعوقات السياسية التى تحد من مساهمة المرأة فى الحياة السياسية منها : إحجام الأحزاب السياسية عن دعم النساء للوصول إلى مراكز صنع القرار ، سواء داخل الأحـزاب ، أو بتأهيلهـن لخوض المعارك الانتخابية فى المجالس المحلية والتشريعية ، ويؤدى انتشـار ظاهـرة العنف فى الانتخابات عادة إلى إحجام المرأة عن المشاركة سواء بالتصويت أو الترشيح .

وعلـــى الرغم من وجود تعددية حزبية فى مصر إلا أنه من الواضح أن النظام الحزبى لم ينجح فى جذب اهتمام العديد من المواطنين – خاصة المرأة والشباب – ودفعهم إلى الانخراط فى صـــفوفه ، فتشـــابه برامج الأحزاب وقدرتها المحدودة على طرح سياسات وحلول بديلة للمشاكل الـــتى تواجه المواطنين ، وعدم تكافؤ العلاقة بين الحزب الحاكم وأحزاب المعارضة من جانب ، وانعدام فرص وصول هذه الأحزاب إلى السلطة من جانب آخر ، وسيطرة رؤساء الأحزاب على عملـــية صنع القرار داخل الحزب ، كل هذا عزز من شعور المرأة بعدم القدرة على التأثير فى الأحداث السياسية وبالتالى دفعها إلى العزوف عن المشاركة . (شعراوى : ٢٠٠٠ ، ص١١٠) .

إن طبـــيعة البـــناء الحزبى فى بعض البلاد العربية – ومنها مصر – الذى يعتبر ظاهريا نظامـــا تعدديا ، لكنه مصمم على أساس هيمنة حزب حاكم ، ولا يتيح لأحزاب المعارضة مكاناً لمنافسته جدياً ، وهذا من أهم سمات ما يسمى بالأنظمة شبه الديمقراطية **Semi Democratic**، أو الأقل من الديمقراطية **Less than Democratic** ، أو الأنظمة الديمقراطية المقيدة **Limited**.

وتؤكـــد الدراسات السياسية المعاصرة أو الشواهد المستمدة من التجارب السياسية – ولا ســـيما فـــى المجـــتمعات النامية – على أن مجرد وجود النظام الحزبى أو الأخذ بصيغة التعددية الحزبية لا يضمن بذاته تنشيطا لمشاركة المواطنين سياسياً. فكثيرا ما تواجه هذه الأحزاب القوى المطالـــبة بالمشاركة بقمع تلك القوى أو إجهاض مطالبها ، حرصا من هذه الأحزاب – أو القوى المسيطرة عليها – للحفاظ على ما حققته من امتيازات اجتماعية واقتصادية وسياسية (Joseph. L & Wener. M, 1966.P. 401 - 404) .

ويـــرى الـــبعض أن محدودية مشاركة المرأة فى الواقع السياسى والاجتماعى ترجع إلى ضـــعف الـــثقة بيـــن السلطة والأفراد ، نتيجة عوامل عديدة مثل الوعود الكثيرة التى لا تستطيع الســـلطة الحاكمة أحياناً الوفاء بها ، مثل عدم مصارحة المواطنين بالحقائق ، والتراخى فى تنفيذ المشروعات (مجلس الشورى : التقرير الخامس ، ١٩٩٢ ، ص ٣٢) .

بيـــنما نجد أن هناك من يرى أن غياب الدافـــع أو الحافز للمشاركة لدى المرأة قد يساعد علـــى ظهـــور الميل إلى اللامبالاة السياسية ، إذ قد تشعر المرأة بأن العمل السياسى لا يجذبها ، وبالـــتـــالى تـــتخلى عـــن ممارســـة أى نشـــاط يتصل بالسياسة ، وربما تحدث اللامبالاة نتيجة لغموض أهداف النسق السياسى ، أو لانعدام قدرتها على تحمل المسئولية ، أو لشعورها بالخوف وعـــدم الأمـــن ، أو لعدم وفاء النسق بحاجاتها الضرورية على الأقل ، أو أن النشاط السياسى قد

يؤثر على مكانتها الاجتماعية ، وبالتالى ترى أن اللامبالاة أكثر ملاءمة لحياتها . (سعد : ١٩٨٧ ، ص ص ٣٦٩ – ٣٧٠) .

(رابعا – ٣) المعوقات الاقتصادية :

ممـا لاشك فيه أن مشاركة المرأة تأثر بالمستوى المعيشى ، وأثر العامل الاقتصادى على دخـل الأسـرة ، وهو الأمر الذى تتحمل المرأة عبء التكيف معه ، حيث يكون الفقر والانشغال بمطالب الحياة اليومية عائقاً أمام مشاركة المرأة مع الرجل على حد سواء .

هـذا وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن العامل الاقتصادى يشكل ٣٣% كسبب لعزوف المرأة عن المشاركة فى الحياة السياسية ، حيث تصل نسبة الأسر التى تعولها النساء إلى حوالى ٢٥% ، وأشارت إلى أنه فى بعض المجتمعات قد ساهم تفاقم حدة الفقر فى ازدياد نسبة المشاركة مـن أجـل المسـاهمة فى السياسات الاقتصادية ، وتوجيهها إلى تخفيف حدة الفقر . (شعراوى ، ٢٠٠٠، ص ١٠٨) .

فالأوضاع التى تعانى منها المرأة لن تساعد فى تغير الواقع السلبى نحو خدمة المجتمع ، ولـن ينجح المجتمع فى تحقيق أهدافه ما لم تشرك المرأة مشاركة فاعلة فى كافة المجالات ، بما يضمن حريتها ومساواتها ، الأمر الذى يؤدى إلى إطلاق طاقاتها الفاعلة فى عملية التغيير .

وتشير البيانات التى تضمنها التقرير الأول للمجلس القومى للمرأة إلى ارتفاع نسبة البطالة بيـن الإنـاث إلى ثلاثة أضعاف مثيلاتها بين الذكور ، ومن المتوقع أن تتزايد هذه النسبة نتيجة لسياسات الإصلاح الهيكلى للقطاع الحكومى – أكبر القطاعات استيعاباً للمرأة – وترتفع معدلات الـبطالة بيـن الإناث فى المناطق الريفية عنها فى المناطق الحضرية ، فخلال الفترة من ١٩٧٦ حـتى ١٩٩٦م تصـل معدلات البطالة فى الريف ٢٧,٧% ، مقابل ١٥,٦% فى الحضر ، وذلك وفقاً لإحصاء عام ١٩٩٦م ، ولعل ارتفاع المعدل فى الريف يعبر عن ارتفاع معدلات الأمية بين الإناث فى الريف المصرى . (المجلس القومى للمرأة : ٢٠٠١ ، ص ٣٤) .

والمرأة لازالت تفقد الثقة فى نفسها ، لأنها عاشت تابعة قرون عدة ، فى عهود الاستعمار والتخلف ، مع أن الإسلام كرمها وحفظ لها مكانتها بجانب الرجل ، وأكد شخصيتها فى الاستقلال الاقتصـادى ، واحتفاظها بما تملك ، وفى تقرير نصيبها فى الميراث، وفى التأكيد على حقها فى العمل وطلب العلم ، وهى لا تزال بعيدة عن العمل المنتج فى البيت وفى المجتمع ، ومن هنا تأتى مسـئولية التعلـيم فـى تأكيد شخصيتها وإحساسها بالثقة والقدرة على العمل والعطاء والإنتاج ،

وكـيف تشـارك فى صنع الحياة بإشتراكها فى صنع القرارات التى تنظم مجتمعها وتبنى أمتها . (فريد : ١٩٨٠ ، ص ٦٢) .

وتذهب " سوزلند " إلى أن البلاد التى مازالت الزراعة تلعب فيها دوراً كبيرا فى الاقتصاد الوطـنى لا تعطـى أهمية تذكر لإسهام النساء فى هذا القطاع ، لأن هذا الإسهام فى الغالب ليس مضـبوطا ومنظما ، أما غالبية البلدان الصناعية فمازالت تعتبر النساء عموماً كاحتياط تنهل من معيـنه فى حالة النقص من الأيدى العاملة ، أو تعيد إليه النساء العاملات فى حال الفيض منها ، ويترتـب علـى ذلك الحد من فرص انتفاع المرأة بتربية مهنية أفضل ومن حظوظ ارتقائها إلى وظائف ومكانة اجتماعية أعلى . (سوزلند : ١٩٩١ ، ص ١٧٧) .

ومـن المعوقات التى ترتبط بالبعد الاقتصادى القصور فى اكتساب المهارات التى تساعد علـى اسـتيعاب التكنولوجـيا الحديـثة ، ولقد كان من الضرورى للمجتمع المصرى أن يدخل التكنولوجـيا الحديثة فى مجالات النشاط المختلفة ، حتى يواكب التطورات التى طرأت على تلك المجـالات فـى العالم ، ولكن الأغلبية لا يزال تدريبها متوقفاً عند الأساليب التقليدية ، ومن هنا كانـت أهمية استحداث أساليب تعليمية وتدريبية جديدة لسد هذه الفجوة . (مجلس الشورى ، التقرير الرابع ، ١٩٩٢ ، ص ٣٠) .

(رابعا — ٤) المعوقات الثقافية :

فالثقافة حاجة أساسية للفرد ، وهى السبيل إلى معرفة المرأة بحقوقها السياسية ، وبمقومات الـنظام الاجـتماعى العـام ، وبما يجرى حولها من أحداث ووقائع ، وحصول المرأة على الكم والكيف الثقافى هو المقدمة لاكتمال عناصر الوعى السياسى الأخرى. (سميع : ١٩٨٨م، ص ٤٨٢)، وإذا مـا أمعنا النظر فى واقعنا المصرى نجد أن هناك شريحة كبيرة من النساء تفتقر إلى القدر اللازم من الثقافة الذى يؤهلها للمشاركة فى الحياة السياسية والاجتماعية ، ويتضح ذلك فى جهل هـذه الشـريحة بحقوقهـا وواجباتها المنصوص عليها فى التشريعات والقوانين، والتقاعس عن المشاركة الفعلية فى ممارسة الحقوق السياسية.

ويحدد " عصفور " سبع مشكلات ثقافية تعانيها المرأة العربية المعاصرة هى : (عصفور : ٢٠٠٠ ، ص ص ٩ – ١٣) .

١ – **المـيراث الـثقافى التقليدى الجامد :** فهذا الميراث الذى لا يزال مهيمناً على فكر أبناء هذا الوطن ، وفاعلاً فى الوعى التقليدى الجمعى على أكثر من مستوى ، يدفع بهذا الوعى إلى أن يقف ضد تقدم المرأة .

٢ – **الـتمايز بيـن الـرجل والمرأة** : وما تعيد الثقافة السائدة انتاجه من موروث اجتماعى يميز الرجل على المرأة ، ويمنحه من الحقوق ما لا يمنحها .

٣ – **غياب الحرية السياسية** : الأمر الذى ينعكس به القمع السياسى على المجتمع كله ، لذا نبه " قاسم أمين " إلى أن تحرير المرأة لا ينفصل عن تحرير الرجل ، وأنه عندما تتمتع المرأة بحريتها الشخصية يتمتع الرجل بحريته السياسية .

٤ – **تصاعد القوى الاجتماعية الضاغطة** : التى تناهض كل ممارسة سياسية أو اجتماعية خلاقة للمرأة .

٥ – **التعلـيم وتكريس التمييز بين الرجل والمرأة** : حيث إن فرص الفتيات فى تحصيل العلم لا تزال أقل من فرص الفتيان ، وتسرب الإناث من التعليم أعلى من تسرب الذكور ، وفرص إكمـال التعلـيم حـتى مراحله النهائية عند الإناث أقل عند الذكور ، الأمر الذى يقلل من فرص مشاركة المرأة فى النشاط العام بكل أنواعه .

٦ – **المرأة وإعادة إنتاج ثقافة القمع** : حيث يؤكد المفكر الفرنسى " لوسيان جولدمان " على أن الـتجمعات النسائية التقليدية هى التى تتبنى وتشبع التصورات المختلفة عن المرأة ، وتقوم بدور فاعل فى حراسة القيم الجامدة ، والعادات المتوارثة ، وتمارس دوراً سلبياً فى محو الذاكـرة الثقافية لمسيرة المرأة التحررية ، تأكيداً لثقافة الإتباع التى تمثل الوجه الآخر من ثقافة التبعية .

٧ – **التحدى العالمى المتمثل فى ثورة الاتصالات** : التى أحالت العالم إلى قرية كونية صغيرة لا سـبيل إلـى العزلة فيها ، ويتصل بذلك صعود العولمة وهيمنتها ، بما أسهم فى خلق هوة متسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وتكريس واقع التبعية الثقافية التى تدعم التبعية السياسية والاقتصادية على السواء .

وإزاء هذه المعوقات يجب التأكيد على ما يلى : (فهمى : ٢٠٠٠ ، ص ص ٩١ – ٩٢) .

(أ) التنسـيق بيـن الجهـات المسئولة عن التربية المنتظمة داخل مؤسسات التعليم بمستوياتها المخـتلفة ، أم التربية غير المنتظمة عن طريق وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة حتى يحققا مكتسـبات ترسـخ فى مضمونها التخلى عن الأفكار والمفاهيم التى تعزز استلاب المرأة والهيمنة عليها .

(ب) إعـــادة النظر فيما يطرحه النسق التعليمي من خلال مناهجه وكتبه ، على اختلاف مراحله لصورة المرأة التى قد لا يحترم فيها الاختلاف بين الجنسين ، وضرورة التأكيد على معنى المســاواة فــى حق التعليم والعمل ، والكف عن إعادة إنتاج النماذج والأدوار التى تهمش المرأة ، وتعزلها عن المجالات الحيوية لنشاطات المجتمع المعاصر .

(ج) إعــادة تحصـــين المجـــتمع المصرى ثقافيا ضد كافة التشويهات التى تفضى إلى الإقصاء الاجـــتماعى للمـــرأة ، وتســـتهدف هـــذه الصورة فى الوعى الجمعى للمجتمع ، والتأثير علىالصـــورة الـــتى تكونها المرأة وتستنبطها عن نفسها ، وذلك بالتصدى بالنشر المرئى والمسموع والمقروء بواسطة متخصصين يتسمون بمصداقية فى مجالاتهم المختلفة يتولون مناقشة هذه الصيغ التى ترسخ دونية المرأة وقهرها .

خامسا : إطار تصورى مقترح لتفعيل المشاركة السياسية للمرأة :

إن مشاركة الغالبية العظمى من النساء فى شئون الحكم والتشريع محدودة للغاية ، وتشير كـــل الـــدلالات إلى أن مشاركة المرأة عن طريق الإدلاء بصوتها محدودة نتيجة لقصور وعيها بدورهـــا المجتمعى فى إطار النظام الأبوى ، وإن مشاركة المرأة فى الحياة السياسية تتراوح بين المـــد والجزر ، وتتوقف على عوامل كثيرة بعضها تمليه الأحداث الداخلية والخارجية الموقوتة ، ولـــم تؤســـس هذه القاعدة على وعى سياسى بأهمية هذا الدور كمقوم مهم من مقومات المشاركة الوطنية (عمار : ١٩٩٢ ، ص ٣٠٠ – ٣٠١) .

ولما كان التثقيف السياسى هو محصلة الأبعاد الأربعة (الوعى السياسى ، القيم السياسية ، الاتجاهات السياسية ، المشاركة السياسية) فإن الانخفاض فى مستوى أحد هذه الأبعاد فى علاقته بالمســـتوى التعلـــيمى يـــؤدى بالضرورة إلى انخفاض درجة التثقيف السياسى . (فليه ، الزهيرة : ١٩٩٨ ، ص ٢١٢) علـــى حين يرى البعض أن الوعى السياسى كأحد محددات الممارسة السياسية لا يرتبط بالتعليم ارتباطا لازما ، إذ لا يوجد افتراض حتى بين الأمية والأبجدية السياسية . إذ أن شـــيوع الأمية ليس مبرراً أو عذراً للسلبية السياسية للمرأة أو الرجل ، إذ يصبح " طلب الوعى " فريضـــة واجبة تماما مثل " طلب العلم " بل إن " الوعى " فى الحقيقة أحد جوانب" العلم " بمعناه الشـــامل خاصة فى مجتمعات تحول فيها التعليم إلى مجرد طقوس لازمة الأداء ووسيلة للحراك الاجتماعى وتعطلت وظيفته الاجتماعية والسياسية ، وأضحى أداة لتزييف الوعى بدلا من ترقيته والنهوض به (عزت : ١٩٩٥ ، ص ١١١) .

ويمكن طرح الاتجاهات المختلفة حول التعليم وفعالية المشاركة السياسية فيما يلى :

أولا : الاتجاه التقليدى :

حيث يطرح أصحاب هذا الاتجاه – نظرية التنشئة من أجل الإجماع – فكرة التنشئة السياسية Compensatory Political ، ومؤداها أنه على الرغم من أن قيم المدرسة العامة زائدة عن حاجة أطفال الطبقة الوسطى لأنهم يتعرضون بالفعل فى أسرهم لهذه المعايير وأن الجهود التى تبذلها المدرسة تساعد فى التغلب على مشكلة غياب الوعى السياسى للطبقة الوسطى بين التلاميذ . (نجيب، ١٩٩٠ : ص ٣٤) .

ويقرر آبل " Apple " أن المدرسة لا ينحصر عملها على تخليق شخصيات مقهورة ، لأن الطلاب يأتون إليها بمعايير وقيم مختلفة ، يأتون بها إلى المدرسة وقد اكتسبوها من بيئاتهم ، وهم قادرون على خلق الثقافة الاجتماعية الخاصة بهم فى المدرسة ، وهى تحتوى قيما ومعايير مناهضة لقيم ومعايير الطبقة المسيطرة فى المجتمع ، وأن ما يفعله الطلاب لا يتحدد بالضرورة بالقوى الاجتماعية والاقتصادية ، وإنما هم يتصرفون بأسلوب من صنعهم إلى حد كبير ويخلقون بيئاتهم بأنفسهم (عبد السميع : ١٩٩٠ ، ص ٦٥) .

وأن المدرسة تفرض على التلاميذ تربية سياسية إلزامية مباشرة تأخذ نمط المقرر الدراسى الإجبارى أو ما يطلق عليه " التربية المدنية " أو التربية الوطنية Civic Education ويسمى أحيانا " التربية من أجل المواطنة Citizenhip Education ، وأن عملية التنشئة الاجتماعية تسهم فى بناء التأكيد الجماهيرى فى نفوس الصغار ، وتحقيق إجماع الطبقات الاجتماعية حول التصورات والمبادئ والمفاهيم والقيم التى تتلاءم وآليات العمل فى النظام السياسى الرأسمالى القائم ، وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من فكرة رئيسية مفادها أن التنشئة الاجتماعية تسهم إسهاماً خطيراً فى استقرار النظام السياسى ، وتهيئ الجماهير لقبول السلطة السياسية طواعية ودون ضرورات لاستخدام العنف ، وعملية التنشئة الاجتماعية فى إطار هذا الاتجاه – التقليدى – تعمل على تنمية وتعزيز نظرة قاصرة وناقصة عن المجتمع وعملياته السياسية ، وسطحية فى رؤيتها لقضايا الوطن الرئيسية ، وتعنى التنشئة الاجتماعية تحقيق التأثير السياسى للنظام القائم ، رغم تفاقم الأزمات ، وتفشى مظاهر الصراع والعنف ، وعدم الرضا السياسى لدى جماهير المواطنين . (نجيب : ١٩٩٠ ، ص ص ١٧ – ١٨) ، وتؤكد دراسة " لى ايهمان Lee H. Ehman " عام ١٩٧٢ أن التنشئة الاجتماعية التى تضطلع بها المدارس تحقق

إجماعـا فـى الـولاء الطبقى للحكومة، لكنها تؤدى إلى إحداث تباين فى التمرس على مهارات المشاركة السياسية بحسب الطبقات الاجتماعية الى تنتمى إليها التلاميذ (المرجع السابق: ص ٣١) .

وفـى دراسة للقيم التى ظهرت فى كتب القراءة فى التعليم المصرى للسنوات الثالثة إلى السادسة الابتدائية قبل الثورة وبعدها ، وجد أن قيمة الطاعة والسلطة من بين القيم العشرة الأكثر تكـراراً ، قـد تكررت بنسبة ٢٦% ، بينما تتكرر قيمة الاستكشاف والاستطلاع بنسبة ٦,٧% ، وربما أصبحت سمة الطاعة ظاهرة قومية . (على : ١٩٨٨ ، ص ٣١٧) .

(وتـؤدى المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام فى مصر إلى إضعاف وعى الطلاب ، وتركـز علـى دور السـلطة المركـزية وتنكر المبادرات الشعبية والجماهيرية، وتدعم الطاعة والإذعـان مع تجاهل لمفهوم الحوار وتهميش لقيمة الحرية والمساواة ، وتقليل من قيمة المواطن ودوره فى المجتمع ، فالمناهج التعليمية قاصرة عن بناء إنسان مبدع حر الإرادة والتفكير ، مبادر مشـارك يعـيش هموم مجتمعه ويتعامل معها بإيجابية ، وأن المناخ المدرسى هو مناخ الطاعة ، ويغيب فيه الحوار الديمقراطى أو تبادل الآراء) . (نجيب : ١٩٩٠ ، ص ٣٥) .

ثانيا : الاتجاه النقدى :

يؤكد أصحاب الاتجاه النقدى بأن التنشئة السياسية التى تقوم بها المدرسة تسهم بقدر كبير فـى تزيـيف وعى التلاميذ ، وخصوصا هؤلاء الذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ، ويعنى تزييف الوعـى " عملية بث مجموعة من التصورات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بطبقة اجتماعية معينة فى عقول ووجدان أفراد طبقة اجتماعية أخرى " . (المرجع السابق : ص ١٣) .

فعملية التعليم فى بلدان العالم الثالث ، تحرم الإنسان من التساؤل والتحدث ، وتفرض عليه الصـمت ، وهـى تتجاهل عملية القهر والاستغلال التى تخضع لها غالبية أفراد المجتمع ، وأن القضـية الأساسـية ليست الوجود خارج المجتمع أو على هامشه ، بل الاستغلال والتبعية الذين يخضع لها قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع. (نوفل : ١٩٩٠ ، ص ٦٣) .

ويـرى البعض أن المدرسة تنظيم اجتماعى لا تبعد عن التصور البيروقراطى ، فوظيفتها الأسـاسـية تكمـن فـى أنها مجرد أداة لإعادة إنتاج العـلاقات الاجتماعية الموجودة ، فالهرم الطبقى ليس مجـرد محصلة لبناء القوى المرتبط بتوزيع السـيطرة فى المجال الاقتصادى ، بل إن ظـروف توالـد هذا النظام لـه صلة وثيقة مباشرة بالمؤسسات التربوية التى تضطلع بمهمة

الانتقاء الاجتماعى المؤسس على المعايير الثقافية المسيطرة التى تنظم عناصر المناخ المدرسى . (عبد الحميد : ١٩٩٠ ، ص ٦١) .

وتبدو خطورة توجه النظام فى عزل التعليم عن السياسة إلى أمرين أولهما : أن هذا الاتجاه يسلب التعليم دوره فى تنمية الوعى والتشكيل السياسى للطلاب ، وثانيهما : أن هذا الاتجاه يؤدى إلى تفريغ العملية التعليمية من مضمونها السياسى ويولد فراغا سياسياً لدى الناشئين ، هذا الفراغ السياسى غالبا ما يؤدى إلى السلبية والاغتراب السياسى. (على ، اللقانى : ١٩٨٣، ص ٧٧).

وينظر أصحاب الاتجاه النقدى إلى دور المدرسة فى عملية التنشئة السياسية بوصفها عملية لتشويه وعى التلاميذ وتجريدهم من هوياتهم السياسية الطبقية . ويعتقدون أن فكرة التأييد المنتشرة والاجماع ما هى إلا تزييف للوعى فى مستوى النظرية ، وأن تطبيقها يعد تزييفا فى مستوى الممارسة . ويدعو عدد من المفكرين إلى ضرورة فك المدرسة وقيام مجتمع بلا مدارس، حيث يتفق " اليتش " مع "ريمر" فى مهاجمة المدرسة أو التمدرس Schooling حيث الدعوة إلى اللامدرسية ، وأن تكون العملية التعليمية عملية إبداعية استكشافية تلقائية ، ليست تحكمية . ويتفق معهم " سلفر Silver " الذى يعتبر أن المدرسة الحقة المنوطة بها عملية التربية بأوسع معانيها تقع خارج هذا المسمى بالمدرسة (كومز : ١٩٨٧ ، ص ص ٣٣ – ٣٥) ، ولكن على العكس من ذلك نجد من يقرر أن المدارس لم تمت بعد ، وأن لها دوراً مهماً فى عمليات التعليم مازالت فى حاجة إليه (عبد الحميد : ١٩٩٠ ، ص ٣٣) .

ثالثا : الاتجاه التفاعلى التقدمى (نموذج التعبئة) :

لعل الدراسة الحالية تسعى إلى دفع المرأة للمشاركة الجادة فى الحياة السياسية ، ويساعد على ذلك الاهتمام بالتربية السياسية للمرأة المصرية ورفع درجة التثقيف السياسى فى النظام التعليمى ، فأزمة المشاركة السياسية تكمن فى عدم تمكن الأفراد من الإسهام فى الحياة السياسية ، وتحدث هذه الأزمة عندما لا تتوافر مؤسسات سياسية يمكنها استيعاب القوى الراغبة فى تلك المشاركة .

ويقوم نموذج التعبئة (The Mobilization Model) على أساس أن المشاركة السياسية هى استجابة لتلميحات المواقف والفرص السياسية التى تشكلها بيئة الأفراد ، وأن الموارد الشخصية (الحالة الاقتصادية والاجتماعية) والمحفزات السيكولوجية تمثل عناصر ومكونات نموذج التعبئة ، وأن عملية تعبئة الجماعة وما تقوم به المنظمات التطوعية من زيادة ميل الفرد

ليكون مشاركا. وتسهم تلك المؤسسات فى إتاحة الفرصة للتدريب على المشاركة داخلها، ومن ثم نقله إلى ميدان السياسة، وأن العضوية النشطة فى المنظمات التطوعية تزيد من مستوى المشاركة الكلـى للأفـراد والمجتمع، وأن المنظمات السياسية لها تأثير أقوى فى الأفراد وفى أعضائها ، وينعكس هذا التأثير فى النشاط المشاركى الجماعى. (Rosenston, S., Johan. M, 1993) .

وأن تربيـة التلامـيذ فـى مؤسسـات التعليم يمكن أن تتحقق فى أربعة مستويات هى : (اسكاروس : ١٩٨٩ ، ص ص ١٤٥ – ١٤٦) .

١ – مستوى الوعى :

ويـتحقق ذلك من خلال الوعى الكافى بما يلى :مقومات التفكير العلمى ، مفهوم الانتخاب الطبـيعى كركـيزة بيولوجية للديمقراطية ، قوى الضغط وعوامل تزييف الإرادة فى المجتمع ، الآثار السلبية لمبدأ التبعية أوالوراثة فى مواقع السلطة ، الوعى بأحداث التاريخ وأهمية المشاركة الإيجابية فى الانتخابات والتصويت .

٢ – مستوى التقبل :

يعطى المربون إيماءات وتعزيزات لبث الانحياز نحو مبدأ الانتخاب ، واستخدام الأنشطة لتشريب التلاميذ القيم الديمقراطية .

٣ – مستوى تعلم المعلومات :

يجب أن تتضمن جميع المناهج معلومات وأنشطة تحقق المستهدف فى مستوى الوعى .

٤ – مستوى المشاركة والتنفيذ :

يجب حفز واستثارة التلاميذ ليطالبوا بأنفسهم بالمشاركة فى عمليات الانتخاب والتصويت.

ويلعب التعليم دوراً مهماً فى عملية التربية السياسية عن طريقين :

أولهما : التثقيف السياسى ، والثقافة السياسية هى تلك المعتقدات والقيم والرموز المرتبطة بإدراك الظواهـر السياسية ، والتى تحدد توقعات الفرد من العملية السياسية وتعد أساس الشرعية والمشاركة فى أى نظام سياسى . (L. Edward, 1977, P. 42) .

ولقد أكد كل من " أيستن Easten وهيس Hess " أن كل الدلائل العلمية البحثية تشير إلى أن العالم السياسى للطفل ، يبدأ فى التشكيل والتكوين قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى ، وأنه يـتعرض لأكـبر تغير سريع خلال هذه الفترة وأن السنوات الحقيقية فى تكوين النظام السياسى تكون من الثالثة إلى سن الثالثة عشر . (على ، اللقانى : ١٩٨٣ ، ص ٧٨) .

ويــتم التثقــيف السياســى من خلال مواد معينة مثل التربية القومية أو الوطنية والمواد الاجتماعــية ، وتسعى مادة التربية القومية إلى مد التلاميذ بالمعلومات الأساسية عن نظام الحكم وتشــكيلات ونظم الإدارة المحلية والخطوة الرئيسية العامة التى تسير عليها البلاد فى المجالات السياســية والاجتماعية والاقتصادية ، والمواد الاجتماعية تسعى إلى إبراز الاتجاهات الحضارية للبلاد ، فضلاً عن الانتصارات السياسية والعسكرية ، وذلك لغرض مشاعر الولاء والانتماء لدى التلاميذ نحو وطنهم ، ولذلك ينبغى الاهتمام برفع درجة التثقيف السياسى فى النظام التعليمى عن طريق : (فيلة ، الزهيرى : ١٩٨٨ ، ص ٢١٣) :

- إدخال المفاهيم والأهداف السياسية فى المناهج الدراسية للتربية الوطنية والقومية .
- جعل المواد الدراسية الخاصة بالتربية الوطنية مواد رسوب .
- تطعيم المواد الدراسية المختلفة بموضوعات ثقافية سياسية .
- عقد الدورات والندوات السياسية للقائمين على العملية التعليمية حتى يكون لهم دور فعال فى التثقيف السياسيى .
- إعداد كادر خاص عن الطلاب ليكون كادراً سياسياً واعياً .

ثانــيهما : طبــيعة النظام المدرسى : فالمناخ المدرسى المفتوح Open Cllmate والذى يتميز بديمقراطية الإدارة وصنع القرار ، والذى يتيح مساحة واسعة من الحرية للمعلمين ، والذى يضم قنوات اتصال من وإلى المجتمع المحيط . هذا المناخ يمكن أن ينهض بدفع أبنائه فى قضايا مجتمعهم ، والوعى بواقعهم الاجتماعى والاندماج فيه ، وهذا الوعى وذلك الانخراط يقودان بلا شك إلى تأصيل إمكانات الشخصية المشاركة سياسيا. (على : ١٩٨٨، ص ٣١٨). وأن مجــالات المشاركة بالمدرسة كثيرة ومتعددة ، فالنظام العام للمدرسة ، والانضباط ، والــنظافة ، وتزييــن المدرســة باللوحات الفنية والخرائط الجغرافية ، والنماذج العملية ، والرســوم البيانية ، وتسيير الصفوف إلى الفصول . كل ذلك يمثل مجالات مهمة لتدريب الطلاب والطالبات على المشاركة ،وهذا من شأنه أن يرسخ فى أعماقهم أن المدرسة تدعم مبدأ المشاركة لدى الطلاب فى الحياة العامة . (على : ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٣) .

ولذلك تعد طبيعة النظام المدرسى وحدة اجتماعية لها جوهرها الخاص الذى يساعد بدرجة كبــيرة فى تشكيل إحساس التلميذ بالفاعلية الشخصية ، وفى تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعى القــائم ويشارك فى هذا الصدد تأثير كل من توعية المعلم وطبيعة علاقته بالتلاميذ ومدى تواجد التنظــيمات المدرسية . أما فيما يتصل بأثر المعلم ، فلا شك أن اتساع مساحة الحرية التى يعمل

فيها المعلمون وموقعهم المرن فى مناهج التعليم السياسى يمكن أن يعظم دورهم فى دفع تلاميذهم للمشـاركة وحـثهم عليها ،وتؤكد النظم التربوية الديمقراطية أن المعلمين أكثر حرية فى المناهج الدراسية عن نظرائهم فى النظم الأخرى .

كمـا أن المـدارس يمكن أن تتخذ من النشاطات الطلابية اللاصفية الحرة التلقائية مثل : التنظـيمات الطلابية وجماعات النشاط كالصحافة والخطابة والجمعيات العلمية والأسر المدرسية إلـى غـير ذلك ، كخبرات واقعية للتمرس على المشاركة السياسية واكتساب قيمها واتجاهاتها . وغالـباً مـا توفر المجتمعات الديمقراطية فرصا أوسع فى نطاق المشاركة الطلابية إيماناً بأهمية المعايشـة الواقعـية لخـبرات الحـياة السياسـية كخطوة هامة على طريق التربية الديمقراطية للمواطنيـن. راجع (على : ١٩٨٨ ، ص ١٦، الخميسى : ١٩٨٨ ،ص ٦٩٨) ، كما يقوم اتحاد الطلاب علـى مـبادئ هامة منها " ترسيخ " مبادئ الديمقراطية فى نفوس الطلاب من خلال الانتخابات الحرة المباشرة .

ويـرى الـبعض أن الوعى السياسى الذى يساعد على ممارسة الحرية السياسية ممارسة رشيدة يتوافر من خلال العناصر التالية : (سميع : ١٩٨٨ ، ص ص ٤٧٤ - ٤٨١) .

١ - الشـعور بالاقتدار السياسى من خلال أن يكون النظام التعليمى مرنا فى تقبل الرأى والرأى الآخر ، وأن يقتنع الطلبة بأن آراءهم النقدية سوف تعيها آذان واعية .

٢ - الاستعداد للمشاركة السياسية ، فمن خلال التدرج من حق الفرد فى الترشيح والتصويت فى الانـتخابات الطلابية ، والمشاركة فى المناقشات وتقديم الشكاوى والاقتراحات كل هذا من شأنه ينتهى به بالوجود الفعلى فى بنية السلطة .

٣ - التسامح الفكرى المتبادل والثقة المتبادلة .

٤ - توفر روح المبادرة واحترام المبادئ قبل الأشخاص .

التوصيـات :

ومن الجدير ، صياغة رؤية ثقافية لاستكمال مهام تحرير المرأة فكريا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا ، من خلال منظومة تتضافر فيها كل القوى والمؤسسات التى تجمع بين أجهزة التعليم والتثقـيف والإعـلام والبحـث العلمى والشباب والمؤسسات الدينية وتحتاج مشروعات النهوض بالمـرأة إلـى تعـاون كـل الأطراف فى سياق مشروعات مستوعبة لواقع المجتمع المصرى ، ومـتفهمة للمتغـيرات العالمـية والتنسيق بين جهودها ، وتبادل خبراتها تطلعا لترشيد الموارد ،

وتعظـيم الاستفادة من الجهود المختلفة سواء كانت فكرا أم معرفة أم وعيا فنيا أم ماديا ، ولذلك يقـترح التفكير فى بنك للأفكار حول مشروعات الاندماج الاجتماعى للمرأة فى كل المشروعات التـنموية ، وتفعيل إسهامها فى استدامة تلك التنمية . (المجلـس القومى للمرأة ، ملخص التقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص ٥٤) .

ويمكن أن ينطلق ذلك من المبادئ التالية : (عصفور : ٢٠٠٠ ، ص ص ١٤ – ١٥) .

١ – التأكـيد على أن الدين الإسلامى لا يقف حجر عثرة أمام تقدم المرأة واقتحام الآفاق الممكنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

٢ – فتح أبواب التعليم والتثقيف أمام المرأة يدعم مبدأ حوار الثقافات الإنسانية .

٣ – أن تقدم المرأة فى المجتمع المدنى لا ينبغى أن يتم على سند من الماضى والاستبداد بالإرث الثقافى .

٤ – إن تحرير المرأة لا ينفصل عن تحرير الرجل ، وأن قمع حرية المرأة هو قمع لحرية الرجل فكلاهما مرتبطان ارتباطا قوياً .

٥ – تـنوير أجهزة التعليم والتثقيف والإعلام وتطويرها بما يتناسب وشروط العصر الذى نعيشه وحلم التقدم فى ثقافة المرأة .

٦ – توفير التشريعات التى تضمن الحقوق والاستقلالية للمرأة .

٧ – أن القضـية فى تحليلها النهائى ليست مزيدا من " الكم " النسائى فى تلك المستويات ، وإنما قضـية " توعية " فى جوهرها ، فما قيمة ازدياد معدل النساء فى مجتمع لا يسوده تنظيم اجـتماعى كـفء يعـبء طاقات أفراده من الرجال والنساء ويتيح لهم فرص المشاركة الواسعة ومجالات الإبداع والتجديد . (عمار : ١٩٩٢ ، ص ٣١٠) .

٨ – تمكين المرأة ومشاركتها الكاملة على قدم المساواة فى جميع جوانب الحياة بما فى ذلك عملية صـنع القرار ، وبلوغ مواقع السلطة هى أمور أساسية لتحقيق المساواة والتنمية والسلام . (شعراوى : ٢٠٠٠ ، ص ٨٧) .

٩ – القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة بما يتفق وحقوق الإنسان ومبدأ المساواة والعدالة الـتى تقرها الشرائع السماوية والدستور المصرى . (المجلـس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥) .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١- القرآن الكريـــم .

٢- أحمـــد أبو زيـــد : فى القيم النسائية الإيجابية فى الموروثات الثقافية ، (المؤتمر الأول لقمة المـــرأة العربيـــة ، ١٨-٢٠ نوفمـــبر ٢٠٠٠م) القاهرة، المجلس القومى للمرأة ،الدراسات والبحوث (٣).

٣- أســـامة الغزالى حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث ، عالم المعرفة ، العدد ١١٧ ، الكويت ، ١٩٨٧م .

٤- إسماعيل على سعد : مقدمة فى علم الاجتماع السياسى، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧م .

٥- السيد سلامة الخميسى : التعليم والمشاركة السياسية ، رؤية تربوية ناقدة للواقع المصرى ، (المؤتمـــر الســـنوى الأول للـــبحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م .

٦- الســـيد عـــبد المطلب أحمد : المشاركة السياسية فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ١٩٧٩م .

٧- الســـيد علـــيوة ، مـــنى محمود : المشاركة السياسية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، العدد ٤ ، ٢٠٠٠م .

٨- المجلـــس القومـــى للمرأة : المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ، نهضة مصر : المرأة ، المواطنة ، التنمية ، مارس ٢٠٠٠م .

٩- ـــــــــــــــــ : المرأة فى مصر ، ملخص التقرير الأول ، القاهرة ، مطابع المجلس القومى للمرأة ، ٢٠٠١م .

١٠- ـــــــــــــــــ : الخطـــوط الرئيسية لإعداد الخطة القومية للنهوض بالمرأة العربية ٢٠٠٢-٢٠٠٧م ، (المؤتمـــر الـــثانى للمجلس القومى للمرأة ١٣ - ١٥ مارس ٢٠٠١م) .

١١- **المركز القومى للبحوث التربوية** : المرأة والتعليم فى جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، دار العالم العربى للطباعة ، مايو ١٩٨٠م .

١٢- **إلهام غسال** : مساهمة المرأة العربية فى عملية التنمية ، التحديات والطموحات، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، البحوث والدراسات (٣) .

١٣- **إميل فهمى حنا شنوده** : التربية السياسية والوعى السياسى لدى طلاب كليات التربية ، دراسة ميدانية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨م .

١٤-**أنوار على العلى** : ورقة عمل مقدمة من وزارة الشئون الاجتماعية والعمل بدولة الكويت (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣).

١٥- **جابر عصفور** : المشكلات الثقافية للمرأة العربية (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

١٦- **حامد مصطفى عمار** : فى بناء الإنسان العربى ، الكويت ، دار سعاد الصباح ، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية ، دراسات فى التربية (١٠) .

١٧- **حسان محمد حسان** : موقف السلطة المصرية من اتحاد طلاب الجامعات ، الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠م، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد العاشر، ديمقراطية التعليم ، ١٩٨٩م .

١٨- **حسين فوزى النجار** : على مبارك ، القاهرة ، دار الكاتب العربى ، سلسلة أعلام العرب ، ١٩٦٨م .

١٩- **حميدة العريف** : حقوق المرأة فى ظل الاتفاقيات الدولية والقوانين الوضعية ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ ، القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

٢٠- **زينب محمد فريد** : تعليم المرأة العربية فى التراث وفى المجتمعات المعاصرة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٠م.

٢١- سامية حسن الساعاتى : علم اجتماع المرأة ، رؤية معاصرة لأهم قضاياها ، القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٩٩م .

٢٢- ــــــــــــــ : المرأة والتنمية بين الموروث الثقافى والواقع المصرى (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ ، القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .

٢٣- سامية خضر صالح : المشاركة السياسية للمرأة وقوى التغير الاجتماعى ، القاهرة الصدر لخدمات الطباعة والنشر ، ط١ ، ١٩٨٩م .

٢٤- سعد إبراهيم جمعة : الشباب والمشاركة السياسية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤م .

٢٥- سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى ، العدد الرابع ، ١٩٨٤م .

٢٦- ــــــــــــــ : عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية ، المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية ، مركز البحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٨م .

٢٧- ــــــــــــــ : علموا أولادكم السياسة ، مجلة الديمقراطية ، العدد الخامس ، السنة الثانية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، يناير ٢٠٠٠م .

٢٨- ــــــــــــــ ، فاروق عبد الحميد اللقانى : الأصول السياسية للتربية ، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣م .

٢٩- سلوى شعراوى جمعة : تعزيز المشاركة السياسية للمرأة ، تقرير مقدم من الجمعية الأهلية المصرية للمنتدى العالمى للمرأة ، ١٩٩٥م .

٣٠- ــــــــــــــ : المشاركة السياسية للمرأة المصرية ، القاهرة ، الجامعة الأمريكية ، ١٩٩٨م .

٣١- ــــــــــــــ : نحو تمكين المرأة العربية فى مراكز السلطة واتخاذ القرار ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .

٣٢- ــــــــــــــــــ : المرأة المصرية فى الحياة العامة ، نحو تعزيز الشراكة بين الرجال والنســاء فى إدارة شئون الدولة ، (المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ١٣-١٥ مارس ٢٠٠١) .

٣٣- ســليمان نســيم : صــياغة التعليم المصرى الحديث ١٩٢٣-١٩٥٢م ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٨٤م .

٣٤- شــبل بــدران : المرأة ومشكل التعليم والعمل ، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثلاثون ، السنة الحادية عشر ، يناير ١٩٩٤م .

٣٥- صالح حسن سميع : أزمة الحرية السياسية فى الوطن العربى ، القاهرة ، الزهراء للإعلام العربى ، ١٩٨٨م .

٣٦- طلعــت عــبد الحميد : صناعة القهر ، دراسة فى التعليم والضبط الاجتماعى ، القاهرة ، دارسينا للنشر ، ط١ ، ١٩٩٠م .

٣٧- عــبد الباسط عبد المعطى : التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثانى عشر، العدد الرابع ، ١٩٨٤م .

٣٨- عــبد الســميع ســيد أحمــد : جدوى نظرية القهر فى علم اجتماع التربية، مجلة التربية المعاصرة ، العدد السادس عشر، السنة السابعة ، ديسمبر ١٩٩٠م .

٣٩- عــبد القــادر عــرابى : المــرأة العربية بين التقليد والتجديد ، فى المرأة العربية بين ثقل الماضــى وتطلعات التحرر، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .

٤٠- عزة وهبى : المرأة المصرية فى موقع صنع القرار، مجلة السياسة الدولية، يناير ١٩٩٩م.

٤١- عواطــف عــبد الرحمــن : المرأة العربية والإعلام فى مواجهة تحديات العصر (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

٤٢- فــاروق شوقى البوهى : التعليم بين تزييف وتنمية الوعى السياسى لدى المتعلمين (دراسة تحليلــية) مجلــة التربية المعاصرة ، العدد ٣٣ ، السنة التاسعة ، سبتمبر ١٩٩٢م .

٤٣- فــاروق عبده فلية : التثقيف السياسى وعلاقته بالمستوى التعليمى (دراسة تحليلية)، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد الحادى عشر ، الجزء الأول ، يناير ١٩٨٩م.

٤٤- ـــــــــــــــ ، إبراهـيم عباس الزهيرى : الثلاثية العصرية ، الثقافة – الإعلام – التربية ، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٩٩٨م .

٤٥- فــوزى فهمى : المرأة والمنظومة الثقافية (المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ، نهضة مصـــر: المـــرأة ، المواطنة، التنمية ، مارس ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة .

٤٦- فوزيـــة أبو خالد : أثر النفط فى مسألة المرأة فى المجتمع السعودى ، فى (المرأة بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .

٤٧- فليـــب اســـكاروس : تربية الناخبين فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء منظومة فكرية مقـــترحة ، الكـــتاب الســـنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد العاشر ، ديمقراطية التعليم ، ١٩٨٩م .

٤٨- فليب كومز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات ، ترجمة : محمد خيرى حربى وآخرون، الرياض ، دار المريخ للنشر، ١٩٨٧م .

٤٩- كمـــال المنوفى : التنشئة السياسية ومنظومة القيم فى الوطن العربى ، دراسة حالة للتنشئة فى المدرسة الابتدائية فى مصر ، فى (آلان روسيو وآخرون ، التحولات السياســـية الحديـــثة فـــى الوطـــن العربى) ، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة ، ١٩٨٩م .

٥٠- كمـــال نجيـــب : دور المدرسة فى تشكيل الوعى السياسى لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٦ ، السنة السابعة ، ديسمبر ١٩٩٠م .

٥١- ـــــــــــــــ : تعلـــيم المرأة وتطور اندماج مصر بالسوق الرأسمالى العالمى ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثلاثون ، السنة الحادية عشر ، يناير ١٩٩٤م .

٥٢- لطـــيفة محمـــد سالم : المرأة المصرية والتغير الاجتماعى ، ١٩١٩-١٩٤٥م ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤م .

٥٣- **ليلى تكلا** : المشاركة السياسية للمرأة (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

٥٤- **ليلى عبد الوهاب** : تأثير التيارات الدينية فى الوعى الاجتماعى للمرأة العربية ، فى (المرأة العربية بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .

٥٥- **مجلس الشورى ، لجنة الخدمات** : تنمية الإنسان المصرى ، التقرير الأول ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .

٥٦- ________ ، ________ : المشاركة الشعبية ، التقرير الخامس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .

٥٧- ________ ، ________ : تنمية المرأة كمدخل للتنمية الشاملة التقرير الرابع ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .

٥٨- **محمد الهادى عفيفى** : أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩م .

٥٩- **محمد أنس جعفر** : الحقوق السياسية للمرأة ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ١٩٨٦م .

٦٠- **محمد عاطف غيث وآخرون** : مجالات علم الاجتماع المعاصر ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٢م .

٦١- **محمد عبد المعطى بيومى** : المرأة المسلمة بين صحيح الدين والواقع، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، البحوث والدراسات (٣) .

٦٢- **محمد على محمد** : أصول الاجتماع السياسى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠م .

٦٣- **محمد كمال يحيى** : الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣م .

٦٤- **محمد نبيل نوفل** : باولوفريرى ، فلسفته وآراؤه فى تعليم الكبار ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٠م .

٦٥- **محـــى شـــحاته إســماعيل** : العوامل البنائية والثقافية المؤثرة على المشاركة السياسية فى الــريف المصرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب ، ١٩٨٥م .

٦٦- **مرغريت .ب. سوزلند** : المرأة والتربية ، إنجازات ومشكلات ، مستقبليات التربية، المجلد الثانى، العدد الثانى ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩١م .

٦٧-**مـنى سـعيد الحديدى** : مناقشـــة الــدور المرتقب للإعلام ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية، ١٨ – ٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .

٦٨- **ميثاء سالم الشامسى** : المشاركات الاقتصادية للمرأة العربية ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨–٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

٦٩- **نادية جمال الدين** : دور المؤسسات التعليمية المدرسية وغير المدرسية للإسهام فى التنمية، مجلة آراء ، سرس الليان ، مارس – يونيه ١٩٨٠م .

٧٠- **نـــايف عوده البنوى** : أثر عمل المرأة المتعلمة على المشاركة فى الانتخابات البرلمانية ، مجلة شئون اجتماعية ، العدد الثامن والخمسون ، السنة الخامسة عشرة ، الإمارات العربية المتحدة ، صيف ١٩٩٨م .

٧١- **هـــبة رءوف عـــزت** : المـــرأة والعمـــل السياسى ، رؤية إسلامية ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، ط١ ، ١٩٩٥م .

٧٢- **هـــدى الصـــدة** ، **عماد أبو غازى** : مسيرة المرأة المصرية ، علامات ومواقف ، (الجزء الأول) ، مراجعة ، جابر عصفور ، القاهرة ، دار الياس العصرية ، ط١، ٢٠٠٠م .

٧٣- **هنرى عزام** : المرأة العربية والعمل (مشاركة المرأة العربية فى القوى العاملة ودورها فى التنمية) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٩م .

٧٤- **يزيد عيسى السورطى** : التمييز التربوى فى الوطن العربى ، المظاهر والأسباب والنتائج ، المجلـــة الـــتربوية ، المجلد الرابع عشر ، العدد ٥٣ ، الكويت ، خريف ١٩٩٩م .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

75- **Edward Lchman : political society :** Amacro Sociology of politics,New york ,Columbia university press, 1977.

76- **Joseph Laparombara and Myron weinr :** " The Impact of parties on political Developoment " In : political parties and pditical Development , perinceton, princeton niversity, press, 1966.

77- **Myron weiner :** political particiption – crisis of pditical processtion L.Binder (ed) crisis and sequences in political Development (princaton: princeton university press,1971.

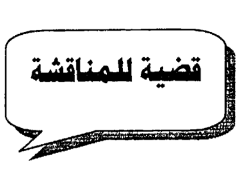
78- **Mcclosky H., :** " political participation " International Encyclopedia of the social Science New york collier Macmillan ,1968 .

79- **Robert E. Cleary :** political . Education in the American Democracy ; scranton 1971.

80- **Rosenston steven; and Johan Markhansen,**obilization , participation and Democracy in America New york L. Macmillan press, 1993 .

81- **Richard G.Niemi :** " political Sociolzation " In , Jean Krutson, (ed), Handbook of psychology, sonfransisco Jossey Bass, 1973.

82- **Schlozmankey techman, Nancy Burns and verbs S; Gender and the pathway participation** : the Role of Resources " paper personal at the Annual Meeting of the Midwest political science Association (Chicago: 1993) .



" تعليم للجميع " أم " تعليم للحكمة " ؟

جينفر جيدلى

ترجمة : د. أحمد عطية أحمد

" تعليم للجميع " أم " تعليم للحكمة " ؟



جينفر جيدلى

ترجمة : د. أحمد عطية أحمد

مــن العقبات الكبرى لتشكيل مجتمعات التعلم فى المستقبل نموذج الثقافة الغربية (وبالتالى نموذجه فى التعليم) الذى تتزايد صبغته بالعولمة .

وتسمى عمليات العولمة أحياناً " أمركة بقية العالم " ، وقد وسعت من تنوع مشروع الحداثة بتدعــيم التعلــيم الجماهــيرى وتكنولوجــيا الاتصــال ، وبصفة خاصة الإنترنت ووسائل الإعلام الجماهــيرية (الاستعمال الواقعى) (13-Gupta 2000, PP. 12) وبالنظر إلى ما تقدمه العولمة مــن فــرص ومــا تفرضه من تهديدات ، يرى المناصرون لها أنها تخلق مناخاً اقتصاديا أفضل ســتزدهر فــيه " التحسينات " التربوية والصحية والجوانب الثقافية الأخرى . ومع ذلك ، تخفى المعايــير الاقتصــادية والثقافية التى يقاس بها هذا " التحسن " انتهاكات ثقافية أعمق وأخطر مما يظهر فيما يُكتَب عن أثر العولمة . فهناك إدراك متزايد لدى الأكاديميين والباحثين غير الغربيين للعولمــة على أنها " عنصرية غربية ، وترويج للإمبريالية الثقافية ، وتعمل على تهميش الثقافات والتقالــيد المحلية وأنماط الحياة الخاصة ، وتزيد من عمق اهتزاز الهويات القومية ، وتسهم فى تآكل الثقافات القومية والتقاليد التاريخية " (Lemish, Drotner et al. 1998, P. 540) . وسنتحدث لاحقاً عن بعض فرص التحرر التى يمكن أن توفرها العولمة .

ومــن المعروف تماماً أن التعليم أقوى وسيلة لتثقيف أى شعب (أو حتى لغسيل مخه) . والــثقافة الجماهيرية التى تقوم بنقل نموذج تعليمى من نسق ثقافى إلى آخر ، تشبه عملية الإبادة الثقافية (Nady 2000) .

وفى نقد من الانتقادات التى وجهت إلى نموذج التعليم الذى قدمه البنك الدولى منذ عقد من الزمان فى مؤتمر "جومتيان " باسم "التعليم للجميع"، رأى بعض التربويين والنشطاء الاجتماعيين أن هذا النموذج بداية لمحاولة أبعد لتأكيد قيم وثقافة النظام المادى الغربى (Lain 2000) .

وبالــنظر إلــى هدف البنك الدولى من زيادة " مستويات محو الأمية " ، فإن مفهوم محو الأمــية نفسه لم يخضع للمناقشة على الإطلاق (Hoppers 2000, P. 18) . ومع ذلك ففى الغرب

نفســه تعــرض مفهوم محو الأمية الضيق باعتباره " القوة الفائقة الجديدة " لانتقادات شديدة من بعــض التربويين والباحثين المهتمين بالمستقبل لعدة عقود . فالتأكيد المتزايد على تحديد محو الأمــية تحديداً ضيقاً ينحصر فى " محو الأمية الكتابية " (أى قراءة وكتابة النصوص) ، مقارنة بالأشــكال الأوســع للتعبــير الإنسانى (فهناك محو الأمية الاجتماعية ، والشفوية والعاطفية) ، يعكــس الجانب المادى للتحديد الضيق للمفاهيم المتعلقة بالذكاء الإنسانى . وعلى الرغم من تزايد الأدبــيات فى العقود الأخيرة فى الغرب ، التى تهتم بالأبعاد المتعددة للذكاء ، والكلية المعرفية ، وقيمة تعليم الفنون ومحو الأمية الشفوية ، يبدو أن برامج البنك الدولى غضت النظر عن أهميتها (Read1943; Anderson 1985; Eisner 1985; Arnheim 1989; Gardner 1996) . ووعيا من شــباب الباحثين فــى التربية والمستقبل بفشل نموذج التعليم الغربى فى تزويد الشباب بالثقة ، والأمــل، والإحساس بالمعنى ، وحب التعلم مدى الحياة ، انخرطوا فى استكشاف عمليات تربوية بديلة تتجاوز الحدود الضيقة لمفهوم محو الأمية (Slaughter 1989; Gidley 1996; Hutchinson 1996) . ولعــل الوقت قد حان ليتعلم الغرب شيئا من ثقافات العالم الشفوية التى تمثل ٩٠% من ثقافــات العــالم ، والتى أشار إليها " أونج " عندما تحدث عن استخدام الأنساق الرمزية للمعانى كوسيلة لنقل الثقافة ، مثلما يفعل قص الحكايات ، والأسطورة ، والرقص (Ong 1982) .

ثقافة واحدة فى أفول – تحديات من الداخل :

يدعى التنوع الثقافى الخاص الذى قام على أساس التفكير الغربى ، والذى اتسع فى العقود الأخيرة عن طريق تكنولوجيا المعلومات والنسق الاقتصادى العقلانى ، التفوق الثقافى منذ عصر التنوير . ومع هذا التسلط المفروض من نفسه (الأوروبى فى البداية ، والأمريكى حاليا) ، هناك ســعى " لتطوير " " العالم غير المتطور " باستخدام نماذج التنمية " الناقصة " و " غير المتميزة " أكــثر مــن نماذج " التنوع " (Dighe 2002) . ومع ذلك ، ومثلما كان الحال مع كل الحضارات العظــيمة الماضية التى وصلت إلى قمتها قبل مرحلة الاضمحلال ، تظهر الثقافة الغربية " للعالم المــتقدم " مــنذ عقــود – والــتى تقع جذورها فى النظرة المادية للعالم – علامات عديدة على اضــمحلالها . وتمــثل الأعــراض التى ظهرت لدى عديد من شباب الدول " الأكثر تقدما " هذا الاضــمحلال بشــدة . وتبيــن الدراســات أن كثيراً من شــباب الغرب يظهرون بشكل متزايد معدلات عالية من الاكتئاب ، واضطرابات الهضم ، والكثير من أشكال الأمراض النفسية الأخرى (Bashir and Bennett 2000) . ففى أستراليا زيادة فى تشرد الشباب ، والهروب من المدارس

أدى إلـــى ظاهرة " أطفال الشوارع " التى يرفضها المجتمع ،وهناك تزايد فى أعداد المنتحرين ، ومرتكبى جرائم العنف بمعدل خطير ، وهناك تعبير عام عن الانزعاج ، وفقدان المعنى ، واليأس من المستقبل (Eckersley 1993; Gidley 1998) ويشير " سهيل عناية الله " إلى هذا بـــ " تعب ما بعـــد الصـــناعة " (Inayatullah تحت الطبع) . وتبين معظم الدراسات عن الانتحار العلاقة القويـــة بيـــنه وبيـــن الاكتئاب ، واليأس من المستقبل (Beck, Steer et al. 1985; Abramson, Metalsky et al. 1989; Cole 1989) . وجـــاء مؤخـــرا فى فيلم من إخراج " بيتر واير " وصف للحضارة الغربية بأنها " حضارة سامة " ، وذلك بعد عدة حوادث إطلاق نار من قبل طلاب على زملائهم فى الولايات المتحدة .

وهـــناك عـــدة عوامـــل تقع فى قلب النسق الثقافى المادى الغربى تسهم فى فشل التثقيف الصـــحى للشـــباب . ومن بين هذه العوامل انتصار الفردية على المجتمع ، والتلاعب بالخيال ، وعلمنة الثقافة ؛ والانحلال البيئى (Gidley 2000) .

الفرد فى مقابل المجتمع :

إن العصر الحالى للـــ " أنا " التى تحتفل بالأنوية المتمركزة حول الذات، بدأ فى الستينيات والسبعينيات بإدراكه لجوانب الظلم (وبتمرده عليها) للسيطرة الثّقافية بعيدة المدى "للرجل الأبيض الـــثرى" . وقامت حركات " التحـــرر " وحقوق الإنسان المختلفة (الحركات النسائية، وحركات حقـــوق الشـــباب والسود والسكان الأصليين) بعملية بدأت تسيطر فيها الحقوق على المسئوليات. وبينما ليست هناك رغبة فى تقليل المكاسب التى تمت فيما يتعلق بالمساواة وحقوق الإنسان، فإن الحاجـــة إلـــى الأســـرة والمجتمع تعرضت للتسوية. وكنتيجة لانهيار الأسرة والبنى الاجتماعية الأخـــرى (المرتبطة أيضا بتغير علاقات السلطة بين الذكور والإناث)، تشهد بعثرة غير مسبوقة للتماسك الاجتماعى الذى بدونه لا يوجد ما يرشد الشباب فى توجههم الاجتماعى .

استعمار المخيلة :

وفـــى هـــذه الفترة نفسها تقريبا ، تحولت تربية مخيلة الأطفال والشباب من غذاء الفلكلور الشـــفوى والحكايات الخرافية إلى تسمم التخيلات الإلكترونية النشيطة ، وألعاب الفيديو ، وألعاب الكمبـــيوتر (التى تم تصميمها أصلاً لتدريب الجنود قبل إرسالهم لميادين القتال) ، مما يعرض الأطفال والشباب الغربيين باستمرار لصور العنف . لقد أدت العولمة إلى تواجد هذه العمليات فى كل مكان ، واستعمار ثقافة ومخيلة الشباب الناتج عن ذلك كوكبياً .

علمنة الثقافة :

أدى انتصـــار القيم العلمية على القيم الروحية – وهو ما يطابق أزمة القيم – الذى انعكس فيما بعد الحداثة كـــ " نسق معتقدات " ، إلى سيادة ثقافة عالمية غير أخلاقية عملياً ، على الرغم مـــن أنهـــا مسيحية ظاهريا . فالأنوية التى تحمل الجشع فى أوجها ، والعقلانية الاقتصادية التى تعرى السياسة من أية مبادئ للعدل الاجتماعى ، وعلمنة التعليم (الذى أدى إلى فقدان أبعاد القيم)، وموت الكنيسة باعتبارها مؤسسة مجتمعية روحية ، وانتشار الفاشية الثقافية (والأصولية الدينية) الـــتىأدت إلـــى التصفيات العرقية ، كل ذلك بمثابة أعراض للمجتمعات التى فقدت صلاتها بالقيم الأخلاقية والخُلقية والروحية .

الانحلال البيئى :

وأخـــيراً ، فـــإن الثقافة التى فرضت جدول الأعمال البيئى كوكبياً ، وأضفت قيمة المنفعة الخاصـــة علـــى حســـاب المجتمع والكوكب ، هى المسئولة عن التلوث المنتظم والمنتشر للتربة والهواء والماء . فأى رسالة أعطاها هذا لشبابنا ؟

إمكانات العولمة للتحرر :

لأن بكـــل شىء بذور ما هو ضده ، وحتى على الرغم من أن مشروع العولمة (مشروع الحداثـــة الثانى) قد يتضمن تهديداً محتملا بمزيد من الدمار باستعماره وتوحيده لمالك القوة أكثر من مشروع الحداثة الأول ، فإن به أيضا إمكانية تحرير كبرى . ويقترح " باندارى " أن ما نحن فى حاجة إليه هو التفرقة بين الســـيطرة المحتملة والتحرر المحتمل للجوانب المتعارضة للحداثة (Bhandari 2000) ، فهـــناك عدة فرص يمكن استغلالها وبعضها – وهذا يمثل مفارقة – يوجد داخل النموذج الغربى ذاته :

- التركيز الكامن على الفردية فى النسق الغربى الذى تحدثنا عنه سابقاً ، يمكن أن يتحول – إذا تم استخدامه بشكل غير أنانى – للصالح العام ، وبالتالى تصبح فكرة الإنسان الفرد قوة كبيرة فى مواجهة الجهود المبذولة لسيطرة الثقافة الواحدة .

- التـــيارات ضـــد الماديـــة ، والإنسانية البديلة الموجودة بالفعل فى النظم التربوية والثقافية الغربية والتى تطورت بشكل متوازٍ مع الثقافة السائدة ،يجب أن تصبح أكثر نشاطاً وأكثر قوة مما ستصبح عليه الثقافة المادية .

- الشبكة المحتملة للكائنات البشرية الحرة ، والتى بدأت بالفعل فى استخدام الشبكات العالمية للصالح العام .

هناك حاجة إلى القيام بعمليات ترغم إمكانات العولمة على زيادة هذه الفرص لتشجيع التنوع ، وهناك بعض العمليات السياسية والبحثية والعملية التى اقترحتها " جان فيسر " فى هذا الصدد (Visser 2000) .

إعادة المناداة بالحكمة هدفاً للتعليم :

لم يتعرض النموذج الصناعى فى التعليم الذى يؤيد التيار السائد فى التعليم فى الغرب ، وبالتالى العمليات المؤسسية التى يقوم بها البنك الدولى ، لانتقادات عديدة من قبل التربويين فى العالم النامى وحسب ، بل إن كثيراً من الباحثين المستقبليين الشباب أيضا قد أظهروا طوال العقد الماضى أن كثيراً من الشباب فى العالم الصناعى أصبحوا فى حالة خوف من المستقبل ، وشعور بالعجز وعدم التحسن بسبب النظام التعليمى . وهؤلاء الباحثون المستقبليون الشباب يوصون بطرق تدريس أكثر شمولية وتكاملاً ، تستخدم المخيلة ، والمهارات الاجتماعية النشطة (مثل حل النزاعات ، وطرق التعلم التعاونى) وبعض أساليب دراسة المستقبل (مثل السيناريوهات ، والافتراض الواقعى لمستقبل مرغوب فيه ، وخطط تنفيذية) .

ولقد أظهر بقوة كثير من التربويين المستقبليين أن حدود العقلانية الذرائعية للوضعية العلمية الغربية قد دفعت الثمن باعتبارها نظرية معرفية سائدة للمستقبل . ولقد أصبحت " الإشكالية العالمية " معقدة إلى درجة أن النسق العقلانى بنظمه المعرفية المتفرقة وتخصصاته المتشرذمة لم يعد قادراً على إيجاد حلول لها . إن ما يحتاج إليه العالم الآن هو نظم تعليمية متكاملة على مستوى كل من المدرسة والمجتمع ، تساندها نظم معرفية من مستوى أرقى تشمل الكون كله ، تتضمن النظم المعرفية التقليدية والأصلية لعديد من الثقافات . وهذه النظم المعرفية هى التى تدعو إلى الحكمة هدفاً لعملية التعلم ، والتغير هدفاً لمجتمع التعلم .

موسوعة التربية والمستقبل

مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها في تحسين التنبؤات المستقبلية

أ. د ضيـــاء الدين زاهـــــر

مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها في تحسين التنبؤات المستقبلية



د . ضياء الدين زاهر [*]

تعد مصفوفة التأثير المتقاطع (Cross- Impact Matrice) واحد من أهم الأساليب التى استخدمت ومازالت تستخدم فى توقع الاختراعات التكنولوجية وتحسين التنبؤات العلمية ، كما أنها تستخدم حاليا وبفعالية فى تخطيط التغييرات الاجتماعية وفى توقع الإبداعات فى مجال الإنسانيات أيضـــا . كما يكشف هذا التكنيك أيضا عن المشكلات الجديدة المحتمل أن تنشأ عندما تحل مشكلة أخـــرى ، فعلى سبيل المثال ، عندما وجد " العلم الطبى " طرقا لتخفيض معدلات خصوبة انجاب الأطفـــال وإطالـــة العمر المتوقع ، فإن هذه الطرق ذاتها قد خلقت مشكلات أخرى تتصل برعاية الشيخوخة وأخرى تتصل بالانفجار السكانى ، وكذلك فقد أدى اكتشاف تقنيات متطورة استخدمت لبناء مصانع " مؤتمتة " إلى زيادة فى البطالة وإلى إهمال مهارات إنسانية محددة . ومن هنا تعد مصفوفة التأثير المتقاطع تقنية مستقبلية بالغة الأهمية وبالغة التعقيد فى نفس الوقت .

وتقوم هذه التقنية على أساس فرضية مؤداها أن معظم الأحداث والاتجاهات ترتبط بطريقة أو بأخرى ، بالأحداث والاتجاهات الأخرى ، لذا فإن هذه المصفوفة تستخدم لتنظيم البيانات التى تجمع عن مؤسسة ما وللفحص المنظم للعلاقات المتبادلة بين مختلف الاحداث الممكنة إحصائيا ، وهـــذه العملية كثيراً ما تهمل أثناء التخطيط للتغيير .. فالحدث الإنسانى والتكنولوجى لـــه أسباب مـــتعددة وتأثيرات مقصودة وغير مقصودة ، والعلاقات المتداخلة بين الأحداث والتطورات تسمى "التأثير المتقاطع " .

إذن، فمصفوفة التأثير المتقاطع تستخدم ، بصفة عامة ، فى غرضين يحددهما مارتينو فى:

- بحث الاتساق بين التنبؤات الفردية ، أو ما تدل عليه التفاعلات والعلاقات .
- تحديـــد الأحـــداث الحاكمة والتى تتسبب فى إحداث اختلافات كثيرة فى النتائج المترتبة على حدوث أو عدم حدوث هذه التنبؤات وتوقيت ذلك .

---

[*] أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية .

ويـتم كل هذا بأن يبدأ المخطط بأول أحداث المصفوفة ، ويحدد تأثيرات هذا الحدث على كل الأحداث التالية ، إذا كان هذا الحدث الأول يحدث ، حقيقة ، كتنبؤ . وعليه أن يحدد تأثيره أو فشله فى التأثير ، ومدى قدرته على إحداث التقدم أو تعويقه .. إلخ .

وبعـد تحديـد هذه التأثيرات ، ينتقل إلى الحدث الثانى ،ويدرس تأثيره فى باقى الأحداث التالـية لـــه حتى النهاية .. وهكذا . إذن فعلى المخطط أو عالم المستقبليات أن يضع قائمة من الأحداث تم التنبؤ باحتمالات حدوث كل منها على حده (فى يوم أو تاريخ محدد) ثم توضع هذه الأحــداث فــى قائمـــة حسب ترتيبها الزمنى المتوقع أن تحدث فيه ، وتنظم فى صفوف وأعمدة مصفوفة (Matrice) وخلايا المصفوفة توضح التفاعلات بين هذه الأحداث .

وعمومــا ، فبعد اكتمال المصفوفة يتم تحليل العلاقات المتداخل بين الأحداث والتطورات داخــل المصـــفوفة ، وبالتالى التلاعب بها والتدخل فيها بقصد إحداث تعديلات ملائمة على باقى الأحــداث كما تمليها التأثيرات . وتتسلسل العملية حتىالنهاية فيمكن حينئذ الحصول على " تاريخ مستقبلى مخلق " يأخذ فى اعتباره التفاعلات بين التنبؤات .

ومــن الواضح أن هذه التقنية تعتمد منذ البداية على نتائج تنبؤية مسبقة ، وهى غالبا نتائج تقنية " دلفى " (السابق الحديث عنها فى عدد يناير) . . وكذلك فإنه بالرغم من أن تقنية مصفوفة التأثـير المتقاطع غالبا ما تتضمن الاحتمالات الإحصائية لحدوث كل حدث وخلق احتمالات تعدد الأحداث ، فهذه الإجراءات الإحصائية ليست مهمة لتطوير المصفوفة .

استخدامات متنوعة :

بالرغم من أن عملية تحليل التأثير المتقاطع بالغة التعقيد كمنهجية للبحوث المستقبلية ، إلا أنهــا يمكــن أن تفهم بسرعة من موقف حياتى بسيط . فالشاب فى عمر السابعة أو الثامنة عشرة عــندما يســأل عن أهدافه فى السنة القادمة ، فإنه يصرح أنه يود أن يسافر للخارج أحيانا ، وأن يتقــن مهــارات رياضـــة مـــا كالسباحة حتى يكون قادراً على الاشتراك فى المنافسات ويصبح مشهوراً، كما أنه يود أن يدخل كلية متميزة . وبالطبع فإن هذه الأنشطة يتم تحقيقها داخل عنصر الوقــت .. لــذا فيمكنه أن يستخدم مصفوفة التأثير المتقاطع من أجل أن يرى كيف أن كل هدف يصطدم بالهدفين الآخرين .. ويعرض الجدول رقم (١) تحليل الفتى للعلاقات المتداخلة المتضمنة الملاحقة المتزامنة (الحادثة فى وقت واحد) للأهداف أو الأنشطة الثلاثة لها . وهو يخدم كمثال لمصفوفة التأثير المتقاطع .

شكل رقم (١)
مصفوفة التأثير المتقاطع للأهداف الثلاثة المفترضة

كيف يؤثر هذا الهدف	أهداف شخصية		
	أود أن أسافر إلىالخارج	أود أن أتقن مهارات السباحة	أود أن أتفرغ للالتحاق بكلية متميزة
أود أن أسافر إلى الخارج	×	فيما عدا فترة أجازة نصف العام فإن السباحة ستعوق سفرى للخارج	ستستغرق الدراسة فى الكلية كل وقتى، مما يؤجل السفر إلى فترة الصيف أو فترة العطلات .
أود أن أتقن مهارات السباحة	إذا طالت فترة السفر سوف تتداخل مع تفرغى لمواعيد التدريب ومسابقات السباحة .	×	سوف يعوق العمل الدراسى الجامعى الأنشطة الإضافية للمناهج أى السباحة .
أود أن أتفرغ للالتحاق بكلية متميزة .	سوف يعرقل السفر دراستى بالكلية ولا يتاح لى السفر سوى فى الاجازات أو الصيف .	نظراً للجدول الصارم لمواعيد التدريب والنظام القاسى للمنافسات فإن السباحة سوف تتعارض مع تفرغى الدراسى للكلية .	×

وواضح من المصفوفة أنه من الصعب حدوث كل الأنشطة فى وقت واحد وبالتالى من تحليلها يمكن تحديد أولويات الأنشطة أو الأهداف فى ضوء التداخلات والعلاقات بينها .

وإذا انتقلنا إلى مستوى أعمق فى مصفوفة التأثير المتقاطع . وتناولنا خمسة مشكلات مجتمعية وكونية كبرى : كالسكان ، والطاقة ، والعلم والتكنولوجيا ، والعلاقات الدولية ، وأسلوب الحياة ، والتطور الممكن " للاتجاهات " داخلها ، فيمكننا أن نحصل على المصفوفة الموضحة فى شكل (٢) . ويتم تحليل الاتجاهات طبقا لمقياس القوة الثلاثى (قوى ، ضعيف ، دون تأثير) . وطبقا لدرجة ايجابيتها (موجبة أو سالبة)، وذلك لكل تأثير متقاطع ، كما يمكن تصميم " التأثير المتقاطع " وفقا : للرفض القوى (..) ،والرفض المتوسط (-) ، والتأثير غير الدال (.) ، ايجابية متوسطة (+) ، ايجابية قوية (++) .

ونضع فى المصفوفة مجالات المشكلات أفقيا ورأسيا ، ونضع امكانية الاتجاه أسفل المجالات على اليمين ، فكل المدخلات (أ ، ب) فى الخلايا تمثل اتجاها واحدا من الاتجاهات الممكنة على مجالات المشكلة بوجه عام .

شكل رقم (٢)
مصفوفة حركية لمشكلات أخرى

	١ السكان	٢ الطاقة	٣ علم / تكنولوجيا	٤ العلاقات الدولية	٥ أسلوب الحياة
١ – السكان (أ) انتشار استخدام تقنيات منع الحمل (ب) امتداد طول العمر .	١ ×	٢ أ (++) ب (− −)	٣ أ (+) ب (+)	٤ أ (+) ب (٠)	٥ أ (++) ب (−)
٢ – الطاقة : (أ) إلغاء الوقود الحفرى (الفحم) . (ب) تكلفة غالية .	٦ أ (٠) ب (− −)	٧ ×	٨ أ (++) ب (++)	٩ أ (+) ب (−)	١٠ أ (−) ب (− −)
٣ – علم / تكنولوجيا : (أ) الهندسة الوراثية . (ب) استمرار الثورة الالكترونية .	١١ أ (+) ب (−)	١٢ أ (+) ب (+)	١٣ ×	١٤ أ (+) ب (+)	١٥ أ (+) ب (−)
٤ – العلاقات الدولية : (أ) إنشاء حكومة دولية . (ب) زيادة قوة دول العالم الثالث .	١٦ أ (+) ب (−)	١٧ أ (+) ب (− −)	١٨ أ (٠) ب (+)	١٩ ×	٢٠ أ (+) ب (−)
٥ – أسلوب الحياة : (أ) حراك اجتماعى شديد . (ب) استقلالية اقتصادية عظيمة للمرأة	٢١ أ (−) ب (+)	٢٢ أ (− −) ب (٠)	٢٣ أ (٠) ب (+)	٢٤ أ (٠) ب (+)	٢٥ ×

وبنفس الأسلوب السابق تتم دراسة المصفوفة من حيث تأثير كل حدث على الحدث الآخر. وعلى سبيل المثال يتبين لنا فى الاتجاه الأول (السكان) أن استخدام " تقنيات منع الحمل " له تأثير ايجابى قوى على الطاقة متى انخفض معدل الولادة ، حيث يساعد على تخفيض استهلاك الطاقة . وأن " العلم والتكنولوجيا " و " العلاقات الدولية " لهما تأثير متوسط الإيجابية مع هذا الاتجاه ، متى زاد البحث العلمى فى مجال تقنيات منع الحمل . كما أن تخفيض سكان العالم سوف يساعد على حل المشكلات الكونية كالفقر ونقص الطعام .. إلخ .

ووجدت كذلك أن الاتجاه الثانى للسكان (زيادة سنوات العمر المتوقعة) له تأثير ايجابى قوى على الطاقة لأن الزيادة معناها طلب كبير على الموارد الطبيعية . وهذا الاتجاه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على العلم والتكنولوجيا حيث أن العلم الطبى الذى يساعد على إطالة العمر ، سوف يستمر فى الدعم . ولا يوجد تأثير دال على العلاقات الدولية لهذا الاتجاه ، ولكنه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على أسلوب الحياة ، وذلك راجع إلى أعباء إضافية أخرى .

وإذا انتقلنا إلى مستوى أكثر تعمقا فإننا نجد المثال الافتراضى الذى قدمه (G. H. Quehl) حيث يوضح فيه استخدام " مصفوفة التأثير المتقاطع " بالتطبيق على ديناميات التخطيط لكلية من الكليات الجامعية ، ويعتمد هذا المثال على خمسة أحداث فقط بالرغم من أن معظم المصفوفات تبنى على " ثمانية أحداث على الأقل " . ويفترض أن تلك الأحداث الخمسة ممكنة الحدوث خلال السنوات الخمس القادمة . وأن بعض هذه الأحداث ترتبط مباشرة بمواضيع فنية ، وأخرى ترتبط بالكلية عامة . وتقع ثلاثة من هذه الأحداث خارج تحكم الكلية . والأحداث هى :

١ – سيكون هناك ٢٥% على الأقل من السكان فى مستوى عمرى من ١٨ إلى ٢٠ عاما ، وهؤلاء يعيشون فى المناطق السكانية التى تستمد منها الكلية طلابها .

٢ – سيكون هناك نقص ١٠% من مجموع المنح التى تقدمها الكلية ، وذلك بسبب زيادة تكاليف العملية التعليمية ونقص معدلات المنح الخاصة ، ونقص عدد الطلبة المقيدين .

٣ – سيكون هناك تأكيد زائد على مهنة التدريس بين الطلبة الجدد والمقيدين فى الكلية . ويمكن أن يكون هناك حدثان آخران موضع التحكم التعليمى .

٤ – سيكون هناك ١٠% نقصا فى هيئة التدريس مما ينتج ٥% مدخرات من مجموع تكاليف العملية .

٥ – سيكون هناك برنامج تدريبى جديد لهيئة التدريس بالكلية ليستطيعوا الإعداد لمستقبل الطلاب وتوجيههم لمهنة جديدة .

وتوضح هذه العناصر الخمسة فى المصفوفة (شكل رقم ٣) .

شكل رقم (٣)

مصفوفة الأحداث المؤثرة فى التخطيط للكلية

	(١) نقص السكان	(٢) نقص التبرعات	(٣) مستقبل الطاقة	(٤) نقص هيئة التدريس	(٥) تدريب هيئة التدريس
١ - نقص السكان		↑	O	↑	↓
٢ – نقص التبرعات (أو المنح).	O		O	↑	↓
٣ – مستقبل الطاقة .	O	↑		↑	
٤ – نقص هيئة التدريس .	O	↓	O		↑
٥ – تدريب هيئة التدريس .	O	↑	↑	↑	↑

ونجد أن السهم الرأسى (↑) يشير إلى أن الحدث فى العمود الرأسى له تأثير محرك على الحدث فىالصف الأفقى (فإمكانية الحدث الثانى تزداد كنتيجة لحدوث الحدث الأول) .

والسـهم المقلـوب (↓) يشـير إلى قوة معوقة (نقص فى إمكانية حدوث الحدث الثانى كنتيجة لحدوث الحدث الأول.

فى حين يشير الرمز (O) إلى أن الحدثين غير مرتبطين .

ومن خلال هذه المصفوفة نستطيع أن نتبين كثيرا من العلاقات العامة ، منها :

أولا : أن نقص السكان مسلم به ، وهو حدث ليس متأثرا بأى حدث من الأحداث الأخرى .

ثانيا : أن نقص التبرعات يزيد من سرعة الأحداث الأخرى ، كما أن النقص فى هيئة التدريس لا يغنى تماما عن المؤثرات الأخرى .

ثالثا : أن الزيادة فى عدد الطلبة الذين يعدون للمستقبل يخلق ضغطا لتدريب هيئة التدريس ، ومع هذا فإن هيئة التدريس التى تكون قادرة على العمل لتوجيه الطلبة فى المستقبل ، فإنها من المحتمل أن تجتذب عدداً أكثر من الطلبة فى المستقبل إلى هذه الكلية .

رابعا : كل الأحداث تزيد من إمكانية نقص أعداد هيئة التدريس .

وهـذه المصفوفة تتيح لمخططى البرامج الأكاديمية داخل الكلية أن يتفقوا حول كل علاقة مـن علاقات المصفوفة ، وتتيح الفرصة أمامهم لاختبار الفروض عن ديناميات الكلية إحصائيا . وفـى حالـة عدم وجود اتفاق حول علاقات المصفوفة يجب أن يوضح فى هذه المرحلة بدلا من الانتظار حتى يتم إصلاح الاستراتيجيات كما هى الحال عادة .

وبالـرغم من أن المصفوفة قد تكون ملائمة عند تقييم الاستراتيجيات فإن تحليلا " أوليا " يجب أن يسبق هذه الخطوة لتأكيد أن التحديات الأولية لبدائل الاستراتيجيات تحدث تحت ظروف الافتراضات المتبادلة عن ديناميات الكلية .

وبالرجوع إلى المثال السابق فإن مخططى البرامج يمكنهم أن يستخلصوا كثيرا من النتائج الهامة من تحليل المصفوفة على النحو التالى :

(أ) قد يكون هناك تأثير كبير لتدريب هيئة التدريس من أجل تمهين الطلاب . ولذلك فإن الكلية يجب أن تكون واثقة من أنها تسير فى الاتجاه المطلوب قبل الشروع فى خطوات أخرى .

(ب) أعــداد هيئة التدريس تتناقص ، ولهذا يجب على الكلية أن تعد لهذه النتيجة الحتمية وتطور منهجا يتناسب مع هذا النقص .

(ج) يجــب أن تساعد أى منهج جديد فى منع التناقص فى عدد الطلاب المقيدين (وكنتيجة لذلك الــنقص فــى التــبرعات) ، فالــنقص فى عدد هيئة التدريس ليس كافيا لمنع النقص فى التــبرعات . ويمكــن للمخططيــن أن يستغلوا مصفوفة التأثير المتقاطع فى تقدير التأثير الممكن لاقتراح منهج جديد .

وفيما يلى أربعة خطوات تتخذ فى تشكيل مصفوفة التأثير المتقاطع التى تقدر تأثير البرامج المحتملة التى قد تم تخطيطها :

(أ) يجــب أن تحــدد أربعــة أو خمسة برامج أو اقتراحات فى الكلية التى ترتبط بعض الشىء بالبرنامج الجديد وكل من هذه البرامج جنبا إلى جنب مع البرنامج " المركزى " ويجب أن توصــف فــى كلمات جديدة . وتوضع فى قوائم فى ورقة عمل مصفوفة التأثير المتقاطع (انظر الشكل التالى) .

شكل (٤) قائمة برامج لعمل المصفوفة

الخطوة الأولى : قائمة البرامج :

١ – عنوان البرنامج المركزى
وصف مختصر
٢ – العنوان :
وصف مختصر
٣ – العنوان :
وصف مختصر
٤ – العنوان :
وصف مختصر
٥ – العنوان :
وصف مختصر
٦ – العنوان :
وصف مختصر

(ب) كـل زوج مــن البرامج الممكنة يجب أن يفحص فى ضوء التأثير المحتمل لكل واحد على الآخر . فالبرنامج الأول له " تأثير موجب " على البرنامج الثانى إذا كانت وسيلته الناجحة تميل إلى زيادة إمكانية اتمام البرنامج الثانى بنجاح . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير سلبى " علــى الــبرنامج الثانى إذا كانت وسيلته الناجحة تهدف إلى نقص احتمالية أن البرنامج الــثانى سوف تكون وسيلة ناجحة . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير حيادى " على البرنامج الثانى ، وأنه وسيلة ناجحة تميل إلى أن لا يكون لها تأثير على احتمالية أن البرنامج الثانى ســوف يكون وسيلة ناجحة . وبعض المظاهر للبرنامج الأول قد لا يكون لها تأثير كامن ايجــابى علــى البرنامج الثانى ، بينما المظاهر الأخرى قد يكون لها تأثير سلبى ، وعلى النقــيض فقد يكون للبرنامج الثانى تأثير ايجابى أو سلبى أومحايد أو مختلط على البرنامج الأول .

وباســتخدام الشكل العام للمصفوفة (شكل ٢) يتم ملء خانات مصفوفة التأثير المتقاطع . ضــع ســهم رأســه لأعلى (↑) فى الخانة التى فيها وضعت قائمة البرنامج من الناحية الشمالية للمصــفوفة بها تأثير موجب على البرنامج المشار إليه فى قمة المصفوفة ، وبطريقة مماثلة ضع سهما موجها إلى أسفل (↓) فى أى خانة بها تأثير سلبى ، وصفر (O) فى أى خانة بها تأثير محايد ، وسهم مزدوج (↕) فى أى خانة بها تأثير مختلط .

شكل رقم (٥)

مصفوفة تأثير متقاطع

عنوان البرنامج	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	–					
٢		–				
٣			–			
٤				–		
٥					–	
٦						–

دليل (↑) = تأثير موجب .

دليل (↓) = تأثير سالب .

دليل (O) = قليل أو لا تأثير .

دليل (↕) = تأثير مختلط .

ثالثا : فى حالة أى تأثير :

(أ) مختلط .

(ب) مختلط .

(ج) دال جزئيا .

(د) جدلى (لا اتفاق عام حول طبيعة التأثير وامكاناته) .

فإنــه يجــب عليك أن تضع فى قائمة الطرق المحددة التى فيها برنامج " س " محتمل أن يكون له تأثير موجب (مساعد) على برنامج آخر " ص " وأى الطرق محتمل أن يكون لها تأثير ســالب (معــوق) وبعد ذلك قدر العوامل التى قد حددتها بالإشارة إلى قوتها ومقاومتها (انظر الشكل رقم ٦) .

شكل رقم (٦)

تحديد جوانب القوة والتأثير فى الطرق

تأثير البرنامج #س على البرنامج #ص	
الطرق التى فيها برنامج س سيساعد برنامج ص لكى يكون ناجحا	الطرق التى فيها برنامج س سيمنع (يعوق) برنامج ص من أن يكون ناجحا
١ –	
٢ –	
٣ –	
٤ –	
٥ –	
٦ –	

ضع علامة (*) بجانب العوامل السالبة والموجبة ذات الأهمية الكبرى .

وضــع علامــة (Δ) بجانــب العوامــل الإيجابية التى لها مقاومة كبيرة للتغيير وبجانب العوامل السالبة التى لها مقاومة للتغيير .

رابعا : افحص المصفوفة والتحليلات المفصلة التى قد استكملتها ، وناقش مضمون هذه النتائج فى علاقتها بالتعديلات الممكنة أو بالتوسع فى البرنامج المركزى أو وسيلة البرنامج .

والأسئلة التالية قد تكون لها فائدة عند مناقشة تحليل المصفوفة :

١ – هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كعامل حافز قوى للبرنامج المركزى ؟

هذه الاقتراحات يمكن أن تكون ناجحة على حساب واحد أو أكثر من البرامج الأخرى .

٢ – هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كمعوق قوى للبرنامج المركزى ؟
هذه البرامج التى إذا نجحت يمكن أن يكون لها تأثير موجب فى عدد من البرامج الأخرى.

٣ – هل هذه مجموعة من البرامج التى تبدو وكأن بينها ارتباطا عاليا ؟ وهل يمكن أن تتحد ؟

٤ – ماذا تخبرك هذه المصفوفة عن الطريق الذى تعمل فيه كليتك أو الناس فى كليتك ؟

هل هناك بعض البرامج الأخرى التى يمكن أن تتناول مشكلات كليتك أو معهدك بطريقة أفضل ؟ وهل هناك بعض الخطوات الأولية التى يمكن أن تتخذ قبل إتمام البرنامج المركزى ؟

الخلاصة :

نصل مما سبق إلى أن هذه المصفوفات لا تقدم باستمرار إجابات حاسمة ، ولكنها تخدم أغراض " طرح الأسئلة " وإثارة المناقشات حول طبيعة ودرجة التداخلات بين الأحداث وكيفية تأثير كل منها فى الآخر ، وبالتالى قد تقود إلى تنبؤات مؤثرة وفاعلة .

وبديهى أن فائدة مصفوفة التأثير المتقاطع تعتمد تماما على صحة حالات التفاعل بين التنبؤات المفردة ، فإذا كانت خاطئة ، فإن المصفوفة ستصل إلى نتائج خاطئة تماما .. ولكنها تظل باستمرار أداة مهمة للمستقبليين وللمخططين لمساعدتهم على الفحص المنظم للعلاقات المتبادلة وتخطيط التغير ، وتحسين التنبؤات الناتجة من تقنيات أخرى ، كما تعين على توقع الإبداعات والمخترعات التكنولوجية والإنسانية .



كتاب : القيادة المدرسية

رؤى وطنية وعالمية

عرض : د. الهلالى الشربينى الهلالى

كتـاب : القيـادة المدرسـية
رؤى وطنيـة وعالميـة (*)



عرض د. الهلالى الشربينى الهلالى (**)

يقع هذا الكتاب الصادر عن دار كوجان للنشر في عام ٢٠٠٠ في ١٨٢ صفحة من القطع المتوســط ، ويشتمل على أربعة عشر موضوعًا في مجال القيادة المدرسية قام بكتابتها عدد من المتخصصين في مجال القيادة وقد قام بتحرير الكتاب : جون دينفورد و ريتشارد فاوست و ديفيد بينت ؛ وهم من المتخصصين في مجال الإدارة المدرسية بالمملكة المتحدة .

وهــذا الكتاب يُعَد من الإصدارات الجيدة التى ظهرت في الآونة الأخيرة في مجال الإدارة والقــيادة المدرسية ، ويهدف بصفة عامة إلى بحث الصفات العامة المميزة للدور القيادى الناجح ويشــير إلى أن تحديد هذه الصفات بشكل قاطع ربما يمثل ضرباً من المحال ، ويستشهد الكتاب بمحاولات (جاردنر Gardner) في هذا الشأن في عام ١٩٩٦ .

ويشــير الكتاب إلى أن القيادة الفعالة تمثل أحد العوامل الأكثر أهمية فى نجاح المدرسة ، ومــن ثَــمَّ فقد قام مجلس العموم البريطانى بتشكيل لجنة تعليمية في عام ١٩٨٨ ، تــألفت من ممثليــن لجمــيع الأحــزاب السياسية الرئيسية لدراسة وتحديد صفات قائد المدرسة ، وفى نهاية الــتقرير الــذى قدمته اللجنة ، أكدت على أن هناك علاقة ارتباط كبيرة بين سلوك قائد المدرسة والــتقدم والإنجــاز الــذى يحرزه كل العاملين معه ، وأن هناك أنماطاً متعددة للقيادة ؛ فهناك القــيادة الأوتوقراطــية ، والقيادة الديموقراطية ، والقيادة التحررية ، والقيادة الجماعية ، والقيادة الاستشــارية وغيرها . وبصفة عامة يكون نمط القيادة أقل أهمية من التأثير الذى يتركه ويؤدى إلى تحقيق الهدف المنشود .

كمــا يتضح من الكتاب أيضًا أن البعض يذهب إلى أن النمط الديمقراطي في القيادة يكون أفضل من النمط الأوتوقراطى على اعتبار أن الأول يعتمد على مشاركة الآخرين بدرجة كبيرة ،

(*) Dunford, L., Faowcet, R. & Bennett, D. (2000) School Leadership : National & International Perspectives, London : Kogan Page .

(**) أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

وبالتالي يشعر الأفراد بإنسانيتهم إلى أعلى درجة ، إلا أن البعض الآخر يرى أن ذلك ليس بالضرورة أن يحدث ، ومن ثَمَّ فالقادة الناجحين يجب أن يركزوا على استخدام أكثر من نمط قيادي في ظل قواعد منظمة ، وفي ضوء الهدف المطلوب تحقيقه ؛ فعلى سبيل المثال لا يكون هناك مكان للديمقراطية عند إخلاء المدرسة في حالة الطوارئ ؛ حيث إنه في مثل هذه الحالة يجب أن تسود الأوتوقراطية ، كما أنه على الجانب الآخر عند اتخاذ قرار يؤثر على ظروف العمل الخاصة بالعاملين يكون من الضروري وضع آراء هؤلاء العاملين في الاعتبار ؛ أي أن الديمقراطية تكون شيئًا ضروريًا .

وفيما يتعلق بالقيادة الفعالة داخل المدرسة ، لم تتم أي محاولة لتحديد الصفات الأساسية لها أو التركيز على أنماط معينة دون غيرها في هذا المجال ، حيث تُرك لكل قائد يحكي قصته الخاصة ويستنتج منها أسلوبه الفردي ، وعلى القراء أن يحددوا استنتاجاتهم عن العلاقة بين كل أسلوب ودرجة الفعالية .

وتشمل الموضوعات التي يركز الكتاب على معالجتها : الفرق بين القيادة والإدارة، والتطور التاريخي للقيادة ، وفرق القيادة والمكان ، والتوقيت الصحيح للقيادة ، والتدريب على القيادة ، والبعد الدولي في القيادة المدرسية هذا بالإضافة إلى موضوعات أخرى مثل : أنماط القيادة المدرسية والإطار الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه وتحديات التغيير التي تواجهها والمداخل المختلفة التي يمكن أن تتبعها لمواجهة هذه التحديات وبصفة خاصة مدخل ونمط القيادة الشخصية. ويمكن عرض بعض هذه الموضوعات بشيء من التفصيل على النحو التالي :

القيادة والإدارة : يوضح الكتاب أن القيادة والإدارة تعدان من الأمور التي تؤدي دوراً أساسياً في تحديد فاعلية المدرسة ، ومن ثَمَّ فكل منهما يجب أن يكون موجودًا ، إلا أنهما تختلفان في المعنى ؛ فبطريقة مختصرة يمكن القول : إن القيادة هي القدرة على دفع المدرسة إلى الأمام بينما الإدارة تتعلق بالإجراءات الضرورية لعمل وتسيير المدرسة ، كما أن القيادة تركز على المدى الطويل والاستراتيجي ، بينما تركز الإدارة على المدى المتوسط والقصير ، ويتم وضع وتحديد الرؤية بواسطة القائد ، بينما يقوم المدير بتصميم الإجراءات التي تساعد على تحقيق الرؤية .

والقائد المدرسي الفعال لابد له من أن يكون قائدًا ومديرًا في آن واحد ، ولابد أن يتأكد من توافر نظم جيدة للاتصال ، ووضوح التوقعات وقابليتها للتطبيق ، وعدم غموض الإجراءات

وملاءمـــتها للهدف المنشود ، ومن وضوح سياسات المدرسة وتوافقها ، ومن أن أي إنجاز يتم تحـــت المراقــبة ويخضع للتقييم ولو أن القائد المدرسى لا يمارس قيادة فعالة أو أنه يركز على المهام الإدارية وحدها فإن أحد أمرين سوف يحدث :

مـــن ناحـــية ســوف تنحرف المدرسة عن مسارها المنشود وتصبح كالسفينة التى تذربها الـــرياح لا تحدد أين اتجاهها، ومن ناحية أخرى فإن غياب الدور القيادى من القمة ربما يعنى أن الآخريـــن يمارســـوه أو يحاولون القفز عليه ، وفى ظل هذه الظروف فإن القيادة قد تمارس من خلال جماعة من الأشخاص أو الحكام أو حتى فرد قوى. كما أن هذا الوضع قد يؤدى إلي طرح الأســـاتذة و الطـــلاب والآباء للسؤال التالى : " من المسئول ؟ " وتظهر الفوضى وتنتشر في حالة غياب القيادة الفعالة.

ويركـــز هـــذا الكتاب على الجانب القيادي أكثر من تركيزه على الجانب الإداري . وقبل الإقـــدام علـــى مناقشة الدور القيادي سوف نستعرض باختصار التطور التاريخي للدور القيادي الخاص بالمدارس.

التطور التاريخي : يوضح هذا الكتاب أن المدارس القديمة كما عرفناها، فى القرنين الرابع عشـــر والخـــامس عشر كان بها قائدٌ مدرسىٌ وكانت كل مدرسة تمثل كيانًا اجتماعيًا ، ويوجد مسئول عن هذا الكيان. وقد استمر هذا النموذج مع ظهور التعليم العام فى المملكة المتحدة خلال القـــرن التاســـع عشر. وقد كان مدير المدرسة يمثل قائداً لهذا الكيان الاجتماعي و يمارس بعض المســـئوليات لبناء وتحقيق المعايير. وقد كانت المدارس تمثل مؤسسات بسيطة تتحدد مهمتها في التعلـــيم، وفـــي أثـــناء النصف الأول من القرن العشرين زادت المهام وبالتالي أصبح دور قائد المدرسة أكثر تعقيدًا .

وقد يغيب قائد المدرسة من حين إلى آخر ، وقد يكون من الصعب وربما من المستحيل أن يـــتوافر في شخص واحد كل توقعات الدور القيادى . وفى أواخر الخمسينيات من القرن الماضى كان من المفترض أن يقوم وكيل المدرسة في بريطانيا بوضع جدول الحصص الأسبوعية والتأكد من أن المدرسة تسير على نهج محدد من يوم لآخر .

و فـــى بدايـــة السبعينيات ، أصبحت المدارس أماكن مختلفة تماما ، فقد ازداد حجم العديد منها ، وتأثر بحركة التعليم الشامل ، وزيادة التوقعات العامة ؛ ومن ثَمّ فقد تم تعين وكيل في كل مدرســـة عدا المدارس الابتدائية الصغيرة ، كما عينت المدارس الثانوية وكيلين أو ثلاثة أو حتى

أربعة . ولم يتغير ذلك إلا في أواخر الثمانينيات مع إدخال الادارة المحلية للمدارس في (إنجلترا و ويلــز) حيث ساد الرأى بأن اتخاذ القرار المتعلق بالأمور البسيطة والتفصيلية ينبغى أن يفوض لأولئك الذين يكونون أكثر قربًا من تأثيره .

وقــد حدثت حركات مشابهة في الولايات المتحدة واستراليا ونيوزيلاندا وبعض أجزاء من أوروبا ؛ حيث إن تقديم الإدارة المحلية للمدارس كجزء من الإصلاح التربوي في الثمانينيات كان يتطلب أن تصبح كل مدرسة مسئولة عن ميزانيتها الخاصة بهيئة التدريس ، والموارد التعليمية ، والأبنــية تحت الإشراف الحكومي ، وفي ظل هذا الوضع ارتبط التمويل بعدد الطلاب ، ومن ثَمَّ ازداد مستوي المسئولية ونشأ مفهوم فريق القيادة.

فــريق القــيادة : يشير الكتاب إلى أن مفهوم وممارسة فريق الإدارة العليا لا يعد مفهوما جديدا ، فمع زيادة حجم المدارس وتعقدها ، أصبحت هناك حاجة لتحريك عملية اتخاذ القرار من مديــر المدرسة الي مجموعة المديرين . ومع بداية السبعينيات بدأت المدارس الثانوية تنظر إلي فــريق الإدارة العليا كعنصر مهم في عملية اتخاذ القرار بها ، ومن ثَمَّ فقد ظهرت عدة تساؤلات تشــمل: كيف لنا أن نتعامل مع هذا النوع من التنظيم ؟ وما السياسة التي ينبغي اتباعها في ظل وجــود الهواتف الجوَّالة ؟ ومن الذى يجب أن يقود فريق العمل من أعضاء هيئة التدريس؟ لقد تغير النظام وأصبح من الضرورى وجود تفويض للسلطة التنفيذية من قبل قائد المدرسة الى من هم أقدم وأكبر سنا من الزملاء . وبينما يظل قائد المدرسة هو القائد الأعلى ، يكون الآخرون في حاجة إلي إضافة دورٍ قياديٍ لمسئولياتهم الإدارية .

المكــان والتوقيــت الصــحيح : يشــير هذا الكتاب إلى أن "ونستون تشيرشل" كان مثالاً كلاســيكيًا في القيادة ؛ حيث كانت قيادته لبريطانيا خلال الحرب العالمية الثانية قيادة وسيلية في تحقــيق النجاح ، ومن ثَمَّ فقد صوَّت الشعب ضده وضد حزبه بعد الحرب مما أدي إلي خروجه مــن الحكــم . ومن الواضح أن الشعب قد حكم علىٍ قيادته أنها كانت ملائمة ومتوافقة في فترة الحــرب ولكــنها ليســت كذلك في فترة السلام . وقد لوحظ أنه عندما عاد كرئيس للوزراء عام ١٩٥٠ لم يحظ بدرجة عالية من التقدير ، ومن ثم يمكن القول بشكل مجمل أن الدور يعتبر فعالاً إذا كان فى المكان الصحيح وفى التوقيت الصحيح . وفى ضوء ذلك يمكن القول إن القائد الكفء لمدرســة ما عندما يتحرك وينتقل لمدرسة أخري ربما يصبح قائدًا جيدًا بطريقة مختلفة تماما أو ربما لا يصبح قائدا جيدا على الإطلاق. كما أن العوامل المرتبطة بالمكان والزمان ليست وحدها

العوامـل المؤثرة في القيادة الفعالة فالأمر يتطلب أيضا مستوي من المهارات والتوافق والملاءمة من أجل تحقيق الأهداف.

التدريب علي القيادة : يتضح من التحليل الذى تضمنه هذا الكتاب أن القليل من الدول هي التي تقدم تدريباً شاملا ومكثفاً لقادة المدارس. وتعد فرنسا من ضمن هذه الدول لكن نظام التدريب فيها يكون مركزيا ويتم التعامل مع قادة المدارس كموظفين مدنيين ؛ ومن ثَمَّ فهناك مدى محدود فـي اتخـاذ القـرار علـي المسـتوي المحلي بالمقارنة بما حدث فى المملكة المتحدة واستراليا ونـيوزيلاندا ؛ حيث تنتشر برامج منظمة للقيادة المدرسة فى أماكن كثيرة. وقد كان هناك برنامج واحـد فـي المملكة المتحدة للقيادة في الخمس سنوات الأخيرة من القرن العشرين ، أما الآن فقد أصبح هناك ثلاثة برامج تدريبية تشمل :

١- برنامج التأهيل المهني الوطني للقادة.

٢- برنامج القيادة والإدارة.

٣- برنامج القيادة لخدمة الرؤساء.

ومـع حلـول عام ٢٠٠٠ اتخذت الحكومة قراراً بضرورة اجتياز برنامج التأهيل المهني القومى كشرط لتعيين قادة المدارس .

الـبعد الدولى : يشير هذا الكتاب في كثير من المواضع إلى أننا نعيش في مجتمع عالمى مترابط. وأن ظهور النقل الجوى التجارى وانتشاره فى النصف الثانى من القرن الماضى وكذلك ظهـور الـتطور التكـنولوجى المذهل في مجال الاتصالات ، قد أدى إلى زيادة التبادل العالمى للأفكـار والمعارف وفى ظل هذا الوضع يحتاج قادة المدارس إلى التعرف على تجارب الآخرين أيـا كـان مكانهـا كـى يتمكـنوا من ممارسة أدوارهم القيادية بشكل ناجح وذلك عبر الوسائل الإلكترونـية أو مـن خـلال القسم الخاص بالتعليم الوظيفي على شبكة الإنترنت ، أو من خلال الاتصـال المباشر والتعرف على قصص قادة المدارس في مدارسهم على امتداد العالم، ومن هنا يكـون من الضروري على الجهات المعنية بإعداد قادة المدارس أن توفر مجالا للتعلم من السياق الدولـى بالإضـافة الـى المساهمة فى تنمية القادة التربويين فى الدول الأخرى. كما ينبغى على المدارس وقادتها أن يعدوا الأطفال والشباب حتى يصبحوا مواطنين متوافقين مع المجتمع الدولى.

ويمكـن القول بشكل مجمل إن هذا الكتاب قد تناول الأنماط المختلفة للقيادة المدرسية وأكد علـى أنه لا يوجد نمط واحد ومحدد يمكن من خلاله قيادة المدرسة بشكل ناجح ؛ حيث إن القيادة

المدرســية – وإن كانت تعتمد في جانب كبير منها على شخصية وخبرة القائد – فهى تتأثر أيضاً بعناصر أخرى كثيرة منها :

المكان والزمان وتاريخ المدرسة ، ومن ثَمَّ فقد انتهى الكتاب إلى أنه لا توجد إجابة محددة وقاطعة للسؤال الذى تم طرحه في المقدمة : ما العوامل التى تجعل من قائد المدرسة قائداً ناجحاً؟ ويمكن إجمال النتائج الرئيسية التى توصل إليها مؤلفو الكتاب فيما يلى :

- لقــد كانت التغيرات التى طرأت على طبيعة القيادة المدرسية في العشرين عاماً الأخيرة من القرن العشرين أقوى من التغيرات التى حدثت في هذا المجال في أى فترة سابقة ، وقد كانت أهم هذه التغيرات التحرك من التوجيه المركزى للعمل المدرسى إلى منح المدرسة دوراً أكبر في إدارة مواردها.

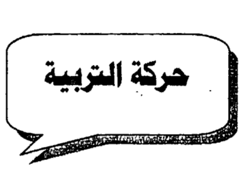
- يوجد اختلاف بين القيادة والإدارة ولكن المدرسة لكى تكون مدرسة ناجحة لابد وأن تحرص علــى وجــود كلــيهما بشكل فعال. ويتمثل جوهر القيادة في وضع رؤية للمدرسة ومساعدة الآخرين على إنجازها.

- تمــثل إدارة التغير أحد مهام القيادة ويمكن ملاحظة ذلك عن طريق تحول رؤية القائد إلى حقيقة يمكن مشاهدتها من خلال السياسات والممارسات التى ينفذها الطلاب والمعلمون.

- يــتعرض القادة لضغوط داخلية وخارجية قد تسبب لهم درجة عالية من الارتباك والتوتر ، والقــائد الناجح هو الذي يتمكن من إيجاد نوع من التوازن ، ولا يتقبل من القيود والمبادرات إلا ما يفيد المدرسة ويساعدها على تحقيق أهدافها المعلنة.

- لكــي تكــون القــيادة المدرسية قيادة ناجحة لابد وأن تقيم علاقات قوية مع أولياء الأمور وتستفيد من الاتصال اليومى بهم بهدف تعزيز تحصيل الطلاب.

- مــن المنتظر أن تصبح التغيرات التى ستحدث في مجال القيادة المدرسية في العشرين سنة القادمة من القرن الحادى والعشرين أضخم من أى تغيرات تعرضت لها من قبل ، حتى تلك التغــيرات الــتى تــم وضع هذا الكتاب في ظلها ، حيث إنه من المتوقع أن تتحول مدرسة المســتقبل إلــى مركز تعلم للمجتمع المحلى ، وتكون مفتوحة طوال الوقت ويستطيع الكبار والصغار أن يستكملوا تعليمهم من خلالها ، بإرشاد من أحد المعلمين المؤهلين ومساعدة عدد كبــير من أعضاء هيئة التدريس. وفى ظل هذه الظروف الجديدة سوف تختلف مهام القيادة المدرسية .



جودة التعليم فى المدرسة المصرية

التحديات – المعايير – الفرص

إعداد : د. عبد العزيز الغريب

جودة التعليم فى المدرسة المصرية
التحديات – المعايير – الفرص



إعداد : د. عبد العزيز الغريب (*)

عقد هذا المؤتمر يومي ٢٨ ، ٢٩ ابريل ٢٠٠٢ م ، تحت رعاية الأستاذ الدكتور/ مفيد محمود شهاب ، وزير التعليم العالي ، والأستاذ الدكتور / فؤاد هراس ، رئيس جامعة طنطا ، والأستاذ الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل ، عميد كلية التربية بطنطا.

وقد حفل هذا المؤتمر بالعديد من الرؤي النظرية ، والمناقشات الموضوعية ، والحوارات الفكرية ، حيث عرض فيه عشرون ورقة عمل تضمنتها ثلاث ندوات ، وستة عشر بحثاً تضمنتها ثلاث جلسات ، إضافة إلي الجلستين : الافتتاحية والختامية ، وسارت فعاليات هذا المؤتمر علي النحو الآتي :

اليوم الأول ٢٠٠٢/٤/٢٨م .

- **الجلسة الافتتاحية :**

تم خلال هذه الجلسة القاء كلمات أ.د / رئيس الجامعة ، أ. د / عميد الكلية ، أ. د / رئيس المؤتمر ، أ. د / مقرر المؤتمر ، إضافة إلى كلمة أ. د / جابر عبد الحميد ، ضيف شرف المؤتمر ، الذي تم تكريمه في هذه الجلسة كرمز من رموز التربية وعلم من أعلامها.

- **ندوة المؤتمر الأولى : المعايير :**

تضمنت الندوة أوراق العمل التالية

- جودة المدخلات والمعالجة ومخرجات عملية التعلم . (أ. د. عبد الوهاب محمد كامل)
- معايير معلم العلوم (أ. د. مدحت النمر)
- معايير جودة العملية التعليمية (أ. د. مجدى عبد الكريم حبيب)
- معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية. (أ. د. أحمد ابراهيم أحمد)
- معايير عامة لقياس جودة التدريس (أ. د. عبد علي محمد حسن)

(*) مدرس بكلية التربية – جامعة طنطا .

- التفاعل الانساني مدخل لتحسين أداء المعلم . (أ. د. شاكر قنديل)
- أجندة بحوث مقترحة في مجال تكنولوجيا التعليم. (أ. د. مصطفى عبد الخالق محمد)

- **ندوة المؤتمر الثانية : التحديات.**

قدمت فيها أوراق العمل التالية :

- الزمن الغائب (أ. د. عبد الفتاح تركى)
- التعليم وتحدى الثورة المعرفية (أ. د. شـــبل بدران)
- التحديات التقنية والثقافية وانعكاساتها التربوية (أ. د. محمـد السكران)
- التعليم وإدارة الجودة (أ. د. فـاروق البوهي)
- رؤية مستقبلية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة (أ. د. جابـر طلبـة)

- **جلسة البحوث الأولي :**

تضمنت الجلسة خمسة بحوث علي النحو التالي :

- تقويم أداء الموجه الفني في إطار مفهوم الجودة الشاملة. (د. عزت عبد الرءوف علي)
- معلم المدرسة الثانوية التجريبية الرسمية لغات – دراسة تقويمية في ضوء متطلبات تطويرها. (د. فاطمة عبد القادر حسن)
- الرضا الوظيفي لجودة الحياة الوظيفية عند معلمي التعليم الثانوي الصناعي دراسة مقارنة (د. عبد الحكيم رضوان ، د. أحمد محمد برقعان)
- معايير الجودة في مناهج شعبة الالكترونيات والكمبيوتر بالتعليم الثانوي الصناعي (د. ابراهيم غنيم ، د. عبد الحكيم رضوان).
- أزمة المدرسة الثانوية العامة (المظاهر – الأسباب – الآثار – الحلول) (د . محمد ابراهيم عطوة)

اليوم الثانى : ٢٩/٤/٢٠٠٢م :

- **جلسة البحوث الثانية :**

قدمت في هذه الجلسة خمسة بحوث حول :

- معايير جودة طرح الأسئلة الصفية لدي معلم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء الجودة الشاملة (د. ناديــــة أبو سكينة)
- فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية علي مهارات الميتا معرفية (د. حمدي علي الفرماوى)
- برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس الحديث الشريف (د. محمــد الســيد أمين)
- قياس الوعي بماهية البيئة ومشاكلها والآثار السلبية الناجمة عنها لدى طلاب الجامعة (محمد عوض عبد السلام)
- فعالية استخدام المنظم المتقدم وتخريط المفاهيم في تدريس تكنولوجيا الالكترونيات والأجهزة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي. (د. عبــادة أحمد الخولي)

- **ندوة المؤتمر الثالثة : الفرص.**

  قدمت فيها أوراق العمل التالية :

- جودة التعليم في المدرسة المصرية (أ. د. ابراهيم عصمت مطاوع)
- رؤية مستقبلية للمدرسة المصرية (أ. د / فايـــز مــراد مينــا)
- تصورات جديدة لنماذج تعلم غير تقليدية (رؤية مستقبلية) (أ. د/ فــاروق الســيد عثمان)
- رؤية مستقبلية لتطبيق مباديء إدارة الجودة الشاملة في الطفولة المبكرة (سيناريوهات للتنفيذ) (أ. د. محمــــد قنـــــــديل)
- انقرائية النص كمعيار للجودة (أ. د. محمــــد الشــــيخ)
- برنامج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام باستخدام الحاسب الآلي. (أ. د. اسماعيل محمد دياب ، د/ أشرف عبد المطلب مجاهد)

- **جلسة البحوث الثالثة :**

  تضمنت هذه الجلسة عرضاً لستة بحوث حول :

- أثر استخدام التليفون المحمول علي النشاط الكهربي للمخ

(د. جمال عبد الملك فارس)

- التوزيع الاحتمالي لمعدل التحصيل الدراسي (د. سـميح أحمد محمـود)

- مؤشرات الجودة المدرسية في بعض الدول المتقدمة والنامية

(د. محمد غـازى بيومي)

- بناء مقياس الثقافة الترويحية لطلاب جامعة قناة السويس

(د. هشـام حسـين محمد)

- تحسين جودة الإدارة المدرسية في مصر

(تصور مستقبلي) (د. سـلامة عبد العظيم)

- تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء اللغوي

لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية (د. فايـز السـيد عوض)

- **الجلسة الختامية : (التوصيات والمقترحات).**

انتهي المؤتمر بمجموعة من التوصيات التي ركزت علي أهمية تحقيق جودة التعليم من خلال تحسين فاعلية وملاءمة النظام التعليمي ، وتطبيق مفهوم الجودة في الممارسات التعليمية.

Vol (8) No (26) July 2002

Vol (8) No (26) July 2002

Contents

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of Arab Education , to The Folling Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0105102391

Future of Arab **Education**

Eight Year Issue
No.26
July 2002

Published by:
Arab Center For
Education and Development (ACED)

With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تهـــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ◆ ترحـــب المجلـــة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة فى الميادين التالية: المناهج وطـــرائق الـــتدريس وعـــلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربويةوالمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنة:وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعـــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103).
- ◆ تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالى :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجـــداول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ؛ ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Researh in Arab Education & Human Development

Volume 8 Number 26 july 2002

FILE

Education And Political Awarness .

****